



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Escola de Ciências Sociais

Departamento de Pedagogia e Educação

**Prática de Ensino Supervisionada em
Educação- Pré-escolar: a organização dos
espaços e do tempo como promotores de
experiências e aprendizagens para as crianças.**

Marta Filipa Caeiro Parreira

Orientação: Doutora Maria da Assunção da Cunha Folque de
Mendonça

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2017



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Escola de Ciências Sociais

Departamento de Pedagogia e Educação

**Prática de Ensino Supervisionada em
Educação- Pré-escolar: a organização dos
espaços e do tempo como promotores de
experiências e aprendizagens para as crianças.**

Marta Filipa Caeiro Parreira

Orientação: Doutora Maria da Assunção da Cunha Folque de
Mendonça

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2017



“Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante.”

Antoine de Saint-Exupér

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar, à minha orientadora do presente relatório de estágio, a professora Doutora Assunção Folque pela disponibilidade em acompanhar-me nesta etapa final da minha formação, pela partilha de saberes e compreensão e dedicação que mostrou em todos os momentos.

Às professoras doutoras Ana Artur, Isabel Fialho e Assunção Folque, mais uma vez, pelas orientações ao longo das minhas práticas de ensino supervisionadas, que foram essenciais em todo o processo.

Agradeço de coração cheio aos meus pais, irmão e avós por me terem proporcionado a concretização deste sonho, pelo vosso carinho, compreensão em momentos mais difíceis, atenção, ajuda e dedicação. Obrigada por me apoiarem incondicionalmente e me fazerem acreditar que o caminho era seguro.

Ao Pedro por me ter ajudado em muitos momentos do meu percurso, pela disponibilidade e amizade que tem para comigo.

Agradecer ainda, ao Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, em especial às crianças da sala de creche 2 e à educadora Cristina Cascalheira, assim como, ao Colégio Salesianos de Évora, e respetivas crianças da sala vermelha e educadora Isabel Filipe, por me terem acolhido e por terem sido, sem dúvida, parte essencial em todo este processo através da aprendizagem e crescimento enquanto futura educadora de infância.

Agradeço em especial às minhas colegas e amigas Beatriz Torrado e Ana Mamede por todos os momentos de partilha, compreensão e acompanhamento nesta etapa da minha vida. A vossa amizade e ajuda foram muito importantes neste processo.

Por fim, e não menos importante, resta-me agradecer às minhas colegas e amigas Ana Cristo, Ana Heleno, Ana Inácio, Inês Mendes, e em especial também, Tânia Carvalho, por todo o companheirismo que vivemos, pela compreensão e apoio em todos os momentos desta etapa e por me ajudarem a superar todos os momentos menos bons, o meu sincero agradecimento pela vossa amizade.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A organização dos espaços e do tempo como promotores de experiências e aprendizagens para as crianças

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim-de-infância, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como objetivo a obtenção do grau de mestre. A minha prática foi realizada na valência de creche e na valência de jardim-de-infância.

Este trabalho procurou compreender como a organização da sala e materiais, e rotina pedagógica potenciavam o desenvolvimento das experiências e aprendizagens significativas das crianças. Foi construído um quadro teórico com o objetivo de aprofundar a presente temática e saberes relativamente à qualidade da organização dos espaços e do tempo.

A metodologia realizada procurou responder a objetivos delineados e a recolha de dados aconteceu através da observação participante, do preenchimento de instrumentos de avaliação e na elaboração de reflexões, notas de campo e planificações descritas no dossiê de formação.

Refletimos neste relatório sobre a intervenção ao nível do espaço e materiais bem como na organização das atividades na rotina pedagógica de forma a proporcionar aprendizagens nas diversas áreas das salas e momentos de qualidade no dia-a-dia.

Os resultados desta intervenção reforçam a ideia de que a organização das salas e do tempo interferem nas experiências das crianças e constituem-se assim como uma dimensão central da pedagogia da educação de infância

Palavras-chave: Espaço; Tempo; Rotinas; Organização; Educação de infância

Supervised Teaching Practice in Preschool Education: The organization of space and time and children's learning experiences.

Abstract

This report accounts for the supervised teaching practice in crèche and pre-school, part of the masters in pre-school education, aiming at obtaining the master's degree. My practice was carried out in nursery and pre-school rooms.

This work sought to understand the role of special and material organization of the classroom and its pedagogical routine in the development of - children experiences and meaningful learning. A theoretical frame work was built the with purpose of underpinning the theme of practice research and knowledge regarding the Quality of the organization of spaces and time.

The methodology sought to respond to the objectives outlined and the data collection through various techniques.

The analysis of the pedagogical intervention in the organization of space and time highlighted its relationship with young children's learning.

The results of this pedagogical intervention reinforce the organization of spaces and materials as well as of the time are key elements of the pedagogy in the early years.

Keywords: Space; Time; Routines; Organization; childhood education

Índice

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract.....	4
Índice de Figuras	7
Índice de Tabelas	8
Introdução	9
CAPÍTULO I - PROCESSO INVESTIGATIVO.....	13
1 - Investigação.....	14
1.1 - Problemática da investigação	17
1.2 - Metodologia	18
1.3 - Instrumentos e procedimento de recolha de dados.....	19
1.4- Revisão de literatura	21
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	22
2 - Enquadramento teórico	23
2.1 - Aprender experienciado no espaço.....	23
2.1.1 - A organização do espaço nos modelos pedagógicos para a educação de infância.....	26
2.1.2 - Critérios de qualidade e elementos condicionantes do ambiente educativo	29
2.2 - Qualidade de tempo	33
2.2.1- A organização do tempo nos modelos pedagógicos para a educação de infância.....	35
CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO EM CONTEXTO	39
3 - Intervenção em contexto	40
3.1 - Caracterização do contexto de creche	40

3.1.2 - Caracterização do grupo	46
3.1.3 - Caracterização da equipa educativa e relação com a família e comunidade .	49
3.1.4 - Potencializar os espaços e qualificar o tempo.....	50
3.1.4.1 - Ponto de partida.....	50
3.1.4.2 - A minha intervenção	60
3.1.5 - Escala ITERS	72
3.2 - Caracterização do contexto de jardim-de-infância	77
3.2.1 - Fundamentos da ação educativa.....	80
3.2.2- Caracterização do grupo	87
3.2.3 - Caracterização da equipa educativa e relação com a família e comunidade	90
3.2.4 - Potencializar os espaços e qualificar o tempo.....	91
3.2.4.1 - Ponto de partida.....	92
3.2.3.2 - A minha intervenção	106
3.2.4- Perfil de implementação do MEM.....	117
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
BIBLIOGRAFIA	124
APÊNDICES	127

Índice de Figuras

Figura 1 - Hall de entrada.....	43
Figura 2 - Corredor que dá acesso ao Jardim de Infância	43
Figura 3 - Área da Arte.....	52
Figura 4 - Área de jogos de mesa	53
Figura 5 - Área dos jogos de chão/ construções/ garagem	54
Figura 6 - Área do faz-de-conta.....	55
Figura 7 - Área da reunião de grande grupo	56
Figura 8 - A lengalenga “Lá vai a vaca”	62
Figura 9 - Lengalenga “1,2,3,4”	63
Figura 10 - A B. a observar as lengalengas	64
Figura 11 - O F. a observar as lengalengas.....	64
Figura 12 - Exemplo de registo de fotografias	65
Figura 13 - Mapa das presenças	66
Figura 14 - Visita ao hospital dos livros I	70
Figura 15 - Visita ao hospital dos livros II	70
Figura 16 - Pintura em grupos das caixas.....	71
Figura 17 - Pintura das caixas.....	71
Figura 18 - Mapa das presenças	83
Figura 19 - Mapa de atividades	84
Figura 20 - Exemplo do inventário da área dos jogos e construções	84
Figura 21 - Diário de conselho	85
Figura 22 - Quadro das tarefas	86
Figura 23 - Área da biblioteca	93
Figura 24 - Oficina da leitura e escrita - Computador.....	94
Figura 25 - Área da leitura e escrita: Escrita	94
Figura 26 - Área da cozinha	95
Figura 27 - Área da loja.....	96
Figura 28 - Área do quarto	97
Figura 29 - Laboratório das ciências antes das alterações.....	98

Figura 30 - Laboratório das ciências depois das alterações.....	98
Figura 31 - Área da matemática	99
Figura 32 - Área dos jogos e construções: área dos jogos de chão e jogos de mesa	100
Figura 33 - Área da garagem	100
Figura 34 - Ateliê de expressão plástica I	101
Figura 35 - Ateliê de expressão plástica II	101
Figura 36 - Ateliê de expressão plástica III.....	101
Figura 37 - Área polivalente.....	102
Figura 38 - Quadro das tarefas	107
Figura 39 - Nomes feitos pelas crianças	107
Figura 40 - O S. quando apanhou uma folha.....	110
Figura 41 - Alguns meninos a procurarem materiais naturais.....	110
Figura 42 - O C. a retirar materiais de um recipiente	111
Figura 43 - A F. a retirar materiais de um recipiente	111
Figura 44 - A área da loja com a placa	114
Figura 45 - A F. e a S. a fazer o livro de receitas	115
Figura 46 - Exemplo de um prato efetuado na área da cozinha	116
Figura 47 - o J. a construir uma banda desenhada.....	117

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Horário das atividades da instituição	105
--	-----

Abreviaturas

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM- Movimento da Escola Moderna

PES- Prática de Ensino Supervisionada


Introdução

O presente Relatório de Estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Universidade de Évora, tendo como temática a importância dos espaços e do tempo para as experiências e aprendizagens das crianças com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de uma investigação-ação em contexto de prática, nomeadamente, prática em ensino supervisionado em creche e em jardim-de-infância.

A temática “ A organização dos espaços e do tempo como promotores de experiências e aprendizagens para as crianças” centra-se na importância e na forma como as salas de creche e jardim-de-infância estão organizadas a fim de promoverem múltiplas aprendizagens para as crianças. Realça também a importância da gestão do tempo nas salas de forma a dar resposta às necessidades das crianças e tornar também as suas experiências enriquecedoras mediante uma boa gestão e organização da rotina pedagógica.

Importa referir que a temática surgiu através da realização de um trabalho académico na unidade curricular de Pedagogia da Infância dos 0 aos 6 anos que tinha como objetivo a realização de um trabalho de pesquisa em que a temática era a semelhante à que apresento neste relatório final. Desse modo, surgiu o interesse de aprofundar e consolidar o que já foi aprendido uma vez que considero os espaços e a rotina o pilar base da educação de infância.

De acordo com o perfil de desempenho do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), o/a educador/a” Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas”, nesse sentido, o/a educador/a deve organizar a sua sala em prol das necessidades do grupo mas também ter em conta as suas aprendizagens, diversificando-as de forma a proporcionar múltiplas experiências significativas. O espaço é, sem dúvida, uma das bases de tudo o que acontece na sala, por isso, achei relevante estudar de que forma a sua organização tem condicionantes e oportunidades na vida das crianças e a forma como as mesmas o utilizam para as suas brincadeiras.



Por outro lado, também segundo o mesmo perfil, o/a educador/a, “Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças”. É nesse sentido que o tempo e a forma como o educador o gere é bastante importante na forma como as crianças se processam durante o dia, tanto nas suas atividades orientadas como nas atividades espontâneas. A criança também organiza o seu tempo e cabe ao educador proporcionar essa vivência de forma flexível para a criança não se sentir ansiosa ao longo do dia. Foi a partir daqui que a vontade de estudar e aprender mais surgiu e deu início ao presente relatório de estágio.

Ao longo de todo o meu percurso enquanto futura educadora de infância procurei ter uma postura de acordo com a dimensão social, pessoal e ética em que a prática esteve sempre em uniformidade com a teoria e com a minha investigação-ação.


A minha prática foi, também ajustada e melhorada, de forma a corresponder aos parâmetros desejados, tendo em conta as seguintes dimensões: Dimensão do ensino e aprendizagem, tendo como principal enfoque aspetos relativos à temática em estudo, mas também nunca esquecendo o planeamento e avaliação, tendo em conta que o/a educador/a “Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, pág. 4).

No que diz respeito à ação educativa promovi “o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;” (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, pág. 4).

Relativamente à integração do currículo procurei mobilizar “conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.” (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, pág. 5).

De acordo com a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade procurei ter uma postura de forma a envolver “as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver;”. (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, pág. 4).

A minha prática de ensino supervisionada em creche foi realizada numa



Instituição de Solidariedade Social (IPSS) uma sala de creche 2, com 16 meninos com idades compreendidas entre 1 ano e 3 anos, com o apoio de educadora cooperante e de uma auxiliar de ação educativa. No que diz respeito à minha prática de ensino supervisionada em pré-escolar foi realizada numa sala com um grupo de 23 crianças com idades compreendidas entre 4 e 5 anos, com o apoio de uma educadora cooperante e uma auxiliar.


Enquanto estagiária tive como principal enfoque proporcionar ao grupo momentos e vivências significativas e que elevasse e qualificasse as suas aprendizagens e enriquecesse as suas experiências a fim de proporcionar uma intervenção de qualidade, curricular e pedagógica.

Para tal, foi utilizada uma metodologia de investigação-ação, uma revisão de literatura e uma análise da recolha de dados através de instrumentos de avaliação, de uma observação participante e de reflexões constantes. Toda a reflexão que aconteceu era projetada para as planificações num instrumento de análise muito importante neste processo, o dossiê de formação.

O presente relatório está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo intitulado – Processo investigativo- é realizada uma análise e reflexão sobre a investigação sobre a própria prática e a sua importância na vida profissional do educador, e identifica-se a problemática de estudo, a metodologia e a recolha de dados que ocorreu no processo de investigação-ação.

O segundo capítulo corresponde ao enquadramento teórico e está dividido por subtítulos - O primeiro focalizado na organização do espaço, evidência questões como a importância da organização dos espaços, e a forma como potencia grandes aprendizagens nas crianças, fazendo uma abordagem sobre a organização dos espaços segundo os modelos curriculares para a educação de infância. – ainda neste subcapítulo temos uma secção sobre critérios e condicionantes de qualidade, que é necessário ter em conta na organização de uma sala - O segundo, focalizado na organização do tempo, aborda num primeiro ponto as perspetivas de vários autores e modelos curriculares para educação de infância e por fim, os critérios enunciados por vários autores para uma rotina de qualidade.

O terceiro capítulo do presente relatório de estágio faz referência a toda a



intervenção ocorrida no que diz respeito à temática vigente. Este capítulo está dividido conforme as valências onde ocorreram as PES, embora ambas mantenham a mesma estrutura. Inicialmente é feita uma análise e reflexão sobre as instituições, e sobre a concepção da ação educativa presente no trabalho desenvolvido na respectiva sala, uma apresentação do grupo e relação entre a família-escola, assim como uma análise dos espaços da sala e da rotina pedagógica. Posteriormente, apresenta-se uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da temática do relatório, e a forma como os mesmos proporcionaram momentos significativos. Para completar esta análise, apresentam-se de seguida os dados recolhidos com base em instrumentos de avaliação com base na temática vigente. Por fim, são apresentados os resultados, uma reflexão e análise sobre os instrumentos de avaliação que utilizados de forma a apoiar esta temática.



CAPÍTULO I - PROCESSO INVESTIGATIVO

1 - Investigação

Enquanto estagiária e futura educadora de infância esteve presente, no meu percurso profissional, uma constante dimensão investigativa que o profissional deve ter em conta não só na área da educação de infância, mas em qualquer área profissional, e que requer uma imutável atualização e adequação de saberes. De acordo com Medeiros (2002):

“- Para o desenvolvimento profissional importa enaltecer três atitudes que estão presentes na competência profissional: Uma atitude reflexiva, ou seja, a capacidade que o individuo tem de refletir e analisar a sua ação; uma atitude investigativa, no sentido de que o profissional procura saber mais e põe em prática a sua investigação-ação; uma atitude colaborativa, porque discute as suas ideias e põe em prática as mesmas, partilha opiniões e tem uma capacidade observativa.- ” (p.170)

Neste sentido, a investigação que suporta a construção da profissionalidade e a sustentação da sua qualidade é uma investigação com características particulares uma vez que ela surge com o objetivo de melhorar a prática profissional. Assim esta denomina-se, genericamente, investigação-ação. Uma investigação-ação emerge essencialmente para que os profissionais investiguem a sua própria prática. Importa, por isso, definir o que é investigar. Investigar é, segundo Ponte (2002), “um processo privilegiado de construção do conhecimento” (p.3) que ajuda o educador ou professor a questionar-se sobre a sua própria prática e o mesmo, envolve-se de forma ativa.

O/a educador/a investiga a sua própria prática por quatro razões (Alarcão, 2001): para melhorar a sua prática e identificar e enfrentar problemas que surgem; para o seu desenvolvimento profissional e pessoal; para contribuírem com o seu conhecimento como professores profissionais; para contribuírem com conhecimentos gerais de problemas educativos.

De acordo com Alarcão (2001), foi Stenhouse (1975) que aprofundou mais esta questão do professor-investigador e que teve necessidade de atribuir este papel ao professor, pois “ os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (p.141). Os professores encontram-se em processos de aprendizagem no sentido de refletir e regular a sua prática mas também investigar para um bom desenvolvimento profissional.

Diversos autores como Susan Lytle e Marilyn Cochran-Smith citados por Ponte (2002) afirmam que todas as pesquisas efetuadas pelos profissionais são baseadas em questões que os próprios professores colocam a eles mesmos adotando uma postura de aprendizagem sobre e para a sua prática. Desse modo, o professor aprende investigando sendo esse um processo que está incluído durante a sua formação e ao longo do seu percurso profissional.


Importa referir que o ensino implica uma atividade de exploração e avaliação sistemática da prática que leva o professor a experimentar várias metodologias, assim como a compreender comportamentos dos alunos e as suas dificuldades para um ensino de qualidade. Investigar a própria prática é um elemento decisivo da identificação profissional e depende da capacidade que os professores têm de tomar uma atitude investigativa e vontade de aprender, perante o próprio ensino.

Desse modo, importa referir que segundo Esteves (2008) os professores seguem um percurso semelhante aos investigadores académicos devido à importância que demonstram na sua investigação-ação e nas estratégias adotadas para o seu desenvolvimento profissional. Apesar de ainda haver um grande caminho a percorrer, é na formação de docentes que o caminho começa, bem como a vontade de construir um programa para o desenvolvimento profissional. As instituições de formação de docentes são um grande ponto de partida para a vontade de querer aperfeiçoar e aprender, pois a investigação não cabe apenas aos académicos, é um caminho que é percorrido ao longo da nossa vida.

Alarcão (2001) afirma:

“Temos ainda hoje em Portugal (mas felizmente cada vez menos) a ideia de que a função de investigar cabe aos académicos e que, para ser investigador, tem de se ser académico. Mas tem-se, por outro lado, a representação de que as investigações realizadas por estes muito pouco têm a dizer aos professores no terreno” (p. 6).

Penso que a investigação é, sem dúvida, uma componente de extrema importância ao longo da formação de qualquer indivíduo para a regulação da sua prática. No que diz respeito à formação de educação de infância, e consequentemente na



Universidade de Évora, a investigação esteve presente ao longo de todo o meu percurso, nomeadamente no que diz respeito à minha prática de ensino supervisionada. Desse modo, foi possível identificar problemas ou dimensões da pedagogia a investigar, assim como, regular, adequar e melhorar a minha prática através de instrumentos e técnicas que me levaram a uma prática educativa de qualidade, neste caso com os grupos de crianças com que tive a oportunidade de intervir. Cabe ao/à educador/a uma constante atualização de conhecimentos e questionamento sobre diversas situações durante a sua prática que ajudam no melhoramento do seu trabalho. Um profissional de qualidade deve, por isso, investigar sistematicamente a sua prática de acordo com a sua formação. O/a professor/a ou o/a educador/a apresenta uma postura reflexiva e analítica face à sua prática no quotidiano.

Um professor ao longo da sua investigação também adota uma postura reflexiva, de forma a repensar a sua prática. Por isso, é importante registar dados importantes, tal como aconteceu ao longo do meu percurso através das notas de campo diárias e reflexões semanais sobre os acontecimentos vividos, que em muitas das vezes me fizeram repensar em diversos assuntos, identificar problemas e refletir sobre a minha prática.

Em suma, importa referir que enquanto futura profissional é imprescindível continuar a adotar uma postura investigativa, pois durante a minha formação tive sempre o cuidado em questionar, tentar compreender, analisar e observar, contribuindo desse modo para a construção da minha futura profissão. De acordo com Alarcão (2001):

“Os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores. A vivência em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação constitui ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa, componente transversal numa formação de nível superior.” (p.12)

A nossa intervenção como professores e educadores, implica diariamente uma postura de questionamento e reflexão a cada momento da nossa ação educativa, como futuros profissionais, sendo esta educação de qualidade e de inovação.

A minha capacidade reflexiva aliada à investigação-ação permitiu-me também uma atualização de conhecimentos e melhoramento da minha prática. Desse modo, na minha

opinião é esta capacidade que devemos ter ao longo do nosso percurso profissional a fim de acompanhar de forma sistemática as alterações e evolução que vão surgindo. A investigação assenta num questionamento, por isso, os professores devem incentivar os seus alunos a refletir sobre a sua ação e aprendizagem a fim de proporcionar um ensino de qualidade.

1.1 - Problemática da investigação

A problemática do presente relatório de estágio e que surgiu como ponto de partida foi “A organização dos espaços e do tempo como promotores de experiências e aprendizagens para as crianças”. Esta preocupação esteve sempre presente ao longo do um percurso académico e nas minhas práticas de ensino supervisionadas, vindo a concretizar-se num trabalho da unidade curricular Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6. Através da pesquisa académica para uma unidade curricular, suscitou-me interesse, relevância e curiosidade em aprofundar a presente temática. Surgiam, na altura, questões como “ De que forma a organização dos espaços influencia as brincadeiras das crianças? Se o espaço for alterado, será que as experiências das crianças se alteram também? A rotina influencia as vivências das crianças?”.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E., 2016) “O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, (...)” (p.23). Desse modo, o/educador/a deve orientar a sua prática e organizar a sua sala, a pensar nas aprendizagens que as crianças adquirem no espaço onde se movimentam. Importa ainda referir que, segundo o perfil de desempenho profissional do educador de infância o/a educador/a “Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

A rotina pedagógica também tem uma grande influência, principalmente, nas experiências das crianças na medida em que ela indica como é a organização do dia-a-dia da sala, e o tipo de experiências ou atividades humanas presentes. As crianças apropriam-se do que acontece diariamente e as suas experiências acontecem à volta do

que se desenrola ao longo do dia.

Tendo definido a problemática que pretendia aprofundar, enumerarei de seguida um conjunto de objetivos de forma a seguir com a minha prática:

1. Compreender o papel do/a educadora/a na organização do ambiente educativo (espaço-rotina);
2. Perceber as necessidades/ interesses das crianças face aos espaços da sala;
3. Identificar áreas de intervenção para a qualificação da organização dos espaços e materiais e da rotina educativa;
4. Desenvolver projetos/ atividades que enriqueçam as áreas da sala e qualifiquem a rotina pedagógica;
5. Analisar as brincadeiras das crianças nas diversas áreas da sala, e nos diversos tipos de atividades, no sentido de compreender as suas experiências e aprendizagens.

1.2 - Metodologia

A metodologia utilizada foi a investigação-intervenção teve como enfoque a importância da organização dos espaços e da rotina para as aprendizagens e experiências das crianças, partindo de um levantamento de questões e objetivos que delineei dando sentido à presente investigação, tendo como instrumentos de recolha de dados a observação, a revisão de literatura e preenchimento de instrumentos de avaliação da qualidade.

Nesse sentido, observei e atuei em contexto de prática, em duas valências, de creche e jardim-de-infância – nomeadamente com- 16 crianças da sala de creche e 24 crianças de jardim-de-infância. Nestes dois contextos recolhi diversos dados no que diz respeito à temática através de uma observação participante. A observação esteve sempre presente a par da minha prática e o dossiê de formação reportava por escrito em notas de campo diárias as situações que surgiam dessa observação constante.

De acordo com Máximo-Esteves (2008) “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” e por isso, a observação tem que ser treinada “a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na

prática, aprende-se praticando. (...)”(p. 87)

1.3 - Instrumentos e procedimento de recolha de dados

De acordo com os objetivos delineados foram concretizados diversos procedimentos e recolhas de dados que nos permitiram conhecer a realidade em estudo com vista a intervir e potenciar a sua qualidade.

Observação participante

Como já referi o principal instrumento de recolha de dados utilizado ao longo deste processo foi sem dúvida a observação participante que era registada em forma de notas de campo diárias. A observação direta dos acontecimentos foi de extrema importância e permitiu-me de forma sistemática selecionar informações, observar situações e estar também presente durante esse processo através de uma chamada observação participante.

As notas de campo diárias registadas diariamente no Dossier de Formação davam origem às reflexões semanais. Nesse sentido, eram descritas vivências ao longo dos dias que posteriormente eram refletidas de forma a projetar a minha ação como futura profissional. O dossiê de formação foi por isso um instrumento de regulação da minha prática e que me permitiu dar resposta aos seguintes objetivos da temática: Desenvolver projetos/ atividades que enriqueçam as áreas da sala e qualifiquem a rotina pedagógica (objetivo 3); Analisar as brincadeiras das crianças nas diversas áreas da sala, e nos diversos tipos de atividades, no sentido de compreender as suas experiências e aprendizagens (objetivo 5); Perceber as necessidades/ interesses das crianças face aos espaços da sala (objetivo 2). Cochhran- Smith e Lytle (2002) citados por Máximo-Esteves (2008) afirmam que os diários são

“(...) portas abertas para o interior da sala de aula, através das quais os leitores (a comunidade profissional) podem compreender, através da experienciação indireta o que se passa na aula através do olhar, das vozes e dos modos narrativos dos professores que

o utilizam intencional e sistematicamente.” (p.90)

Instrumentos de avaliação da qualidade

Durante a minha investigação-ação e com o objetivo de melhor poder intervir no sentido de qualificar os espaços e a organização do tempo nas duas salas (objetivo 3), foi importante recorrer a instrumentos científicos de forma a regular a minha prática e a minha ação nos espaços da sala e na rotina diária. Em contexto de creche procedi ao preenchimento da escala de ITERS (Thomas Harms, Debby Cryer, Richard Clifford, 1990). A escala ITERS é um instrumento de observação da qualidade do ambiente educativo dividido por sete subescalas: Mobiliário e a sua disposição par crianças; Cuidados pessoais de rotinas; Escuta e conversação; Actividades de aprendizagem; Interação; Estrutura do programa; Necessidades do adulto. A sua utilização é realizada mediante uma escala (Inadequado- mínimo- bom- excelente). Para atingir o objetivo: identificar áreas de intervenção para a qualificação da organização dos espaços e materiais e da rotina educativa (Objetivo 3), utilizei as seguintes subescalas “ I. Mobiliário e a sua disposição para as crianças; II. Cuidados pessoais de rotina; IV- Atividades de aprendizagem.

Relativamente ao contexto de jardim-de-infância, procedi ao preenchimento do Perfil de Implementação do Movimento da Escola Moderna (MEM). O mesmo é dividido pelas diversas componentes da sintaxe do modelo pedagógico (Cenário pedagógico, organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção, circuitos de comunicação; princípios orientadores da acção educativa) e a sua avaliação acontece mediante uma escala (1- Ainda não utilizo; 2- Utilizo às vezes; 3- Utilizo com frequência; 4- Utilizo sempre).

Procedi à análise dos dados recolhidos, e assim, conduzi toda a minha ação em prol dessa avaliação, e por fim, realizei uma nova avaliação na fase final da minha prática supervisionada de forma a perceber se o que tinha delineado foi cumprido e o que faltava completar.

Estes dois instrumentos foram imprescindíveis na regulação da minha prática e

permitiram-me dar resposta ao seguinte objetivo: Identificar áreas de intervenção para a qualificação da organização dos espaços e materiais e da rotina educativa; uma vez que me permitiram atuar de acordo com as análises realizadas, ou seja, de forma a melhorar espaços, qualificar materiais e tornar a rotina diária benéfica para as aprendizagens e experiências das crianças.

1.4- Revisão de literatura

A revisão de literatura é importante pois permite ao educador/ professor analisar, recolher informações e aprofundar o tema que pretende estudar. Nesse sentido, a revisão de literatura foi essencial em todo este processo para aprofundar o tema escolhido e responder a alguns objetivos que delinee inicialmente. Foi necessário aprofundar vários autores como: Miguel Zabalza; Maria da Assunção Folque; Sara Barros Araújo; Júlia Formosinho-Oliveira; Jacalyn Post; Mary Hohmann; Bernard Spodek, entre outros.

A revisão de literatura permitiu-me essencialmente responder ao seguinte objetivo: Compreender o papel do/a educadora/a na organização do ambiente educativo (espaço-rotina) (objetivo 1), mas ela contribuiu também para poder analisar as aprendizagens das crianças nas diversas áreas da sala e nos diversos tempos da rotina pedagógica (objetivo 5) bem como sustentar a minha intervenção com propostas de qualidade (objetivo 4).



CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2 - Enquadramento teórico

A pesquisa que conduziu à elaboração do presente capítulo teve como principal objetivo dar resposta a um conjunto de questões importantes para o estudo e compreensão do tema, tais como, compreender o papel do/a educadora/a na organização do ambiente educativo (espaço-rotina) e perceber as necessidades/ interesses das crianças face aos espaços da sala. Para tal foi necessário, selecionar informações que auxiliem o estudo do presente relatório.


Nesse sentido, no primeiro subtítulo iremos recorrer a fundamentação teórica que nos ilumine sobre a importância que a organização da sala têm na qualidade das experiências das crianças. No ponto seguinte aprofundamos os critérios e condicionantes de qualidade da organização temporal. O terceiro ponto irá incidir sobre a qualidade do tempo segundo várias perspetivas de autores que se focam nesta temática e consideram a qualidade de tempo passado na instituição de grande importância para as crianças. Por fim, irei abordar de que forma o tempo e a forma como o mesmo é aproveitado, condiciona as aprendizagens e as experiências das crianças.

2.1 - Aprender experienciado no espaço

Nos dias de hoje as crianças vivem maioritariamente em espaços fechados. Sabemos que o meio, a sociedade a cultura em que vivemos influencia determinantemente o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos da criança, pelo que, importa referir que os espaços que as crianças utilizam e recorrem irão certamente influenciar as suas experiências. Segundo Neto (1995) “ Sabemos que o envolvimento como um meio é um sistema de relações que cria equilíbrios de forças diversificadas que condicionam a vida dos homens na sua evolução.” (p. 99).

O ambiente educativo caracteriza-se como um fator de extrema importância, sendo imprescindível para formação das crianças através da forma como a sua organização conduz as múltiplas experiências. A forma como o cenário educativo está organizado vai influenciar a forma como as crianças o utilizam.

Vygotsky defende que a aprendizagem antecede o desenvolvimento pelo




que a criança entra num processo de elaboração de conhecimento através da construção de competências e de experimentação. De acordo com Vala (2012) “o processo de aprendizagem implica a realização de atividades que conduzam à construção de conceitos (...)” (p. 5). Vala (2012) defende também que todo este processo está interligado com as relações que a criança estabelece com o meio envolvente, nomeadamente, o contexto pré-escolar e o ambiente educativo que conduzem a aprendizagens significativas.

Segundo as OCEPE (M.E, 2016) “O estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias. (...)” (p. 23). Embora a organização do cenário educativo seja orientado segundo um projeto educativo onde têm a participação e intervenção do educador, o mesmo deve integrar as crianças e ter em conta as suas experiências, necessidades e interesses.

As OCEPE (M.E, 2016) vêm também abordar a ideia na medida em que afirma que os espaços podem ser diversificados assim como o tipo de materiais que estão disponíveis para as crianças pois são “(...) utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.” (p.24) É neste sentido que as OCEPE defendem de forma clara que os espaços da sala e da instituição são um recurso para as aprendizagens das crianças. Silva (1990) citado Cardona (1999) por confirma que a sala é um ponto de partida para aprendizagens, no que diz respeito à “(...) a ação da criança sobre determinados recursos materiais (que estão organizados de forma a constituírem um ambiente educativo estimulante para o seu desenvolvimento)” (p.133).

O modo como o espaço está organizado e as suas regras de utilização, interferem muito no desenvolvimento da autonomia da criança. A criança deve ter à sua disposição um conjunto de materiais que apelem à sua autonomia e independência e para tal implica que tenham um conhecimento claro do que pode utilizar e na forma como está organizada a sala, pois de outra forma se os materiais estão longe do alcance das crianças, estas irão sempre precisar do apoio do adulto. Esta apropriação dos espaços dá a possibilidade de a criança perceber onde se encontram os materiais, fazer escolhas e utilizar os espaços de forma diversificada. A criança tem o direito à participação ativa na sociedade assim como de ser ouvida e de transmitir os seus interesses e necessidades.



A sala deve ser organizada de forma a proporcionar à criança uma vivência e aprendizagem plural, onde a realidade e a construção dessa experiência provém do que é real. Formosinho & Oliveira- Formosinho (2012) defendem que a aprendizagem e desenvolvimento da criança são processos biológicos que depende da cultura e onde a pedagogia está presente (p. 41). O espaço é alterado para e com as crianças, de forma a satisfazer os seus interesses e, para que as suas experiências se tornem mais ricas, ou seja, quando o espaço é modificado, este passa a ser utilizado com outra finalidade e surgindo assim novas aquisições.

Sabendo que a criança é vista como um sujeito de aprendizagem, o espaço da sala deve ser, por isso, estimulante e desafiador no sentido de proporcionar múltiplas experiências à criança, diversificadas e que desafiem as aprendizagens das crianças. (Oliveira-Formosinho, 2012). Quando o educador organiza a sua sala deve ter em conta que a mesma poderá ser alterada mediante os interesses e necessidades do grupo, e por isso, essas experiências irão ser mais complexas e desafiadoras assim como estimulantes e de interesse do grupo.

A organização do ambiente educativo é uma parte significativa do Perfil de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) que afirma que o educador deve participar de forma ativa na organização da sua sala da seguinte forma:

- “a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;
- b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;
- c) Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;
- d) Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;
- e) Cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.”

De acordo com os pressupostos acima referidos o educador é um grande

mediador da organização do ambiente educativo pois é ele que seleciona os materiais e recursos necessários para o desenvolvimento das crianças, que surge a partir das suas experiências e interesses. Quando os materiais estão disponíveis para as crianças, os mesmos tornam-se apelativos através das diversas formas como as crianças os utilizam nas suas vivências. Segundo as OCEPE (2016) “A importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças (...)” (p. 26).

O ambiente físico promove interações entre toda a comunidade em que a aprendizagem cooperativa está presente entre crianças, famílias, professores, membros da comunidade e pais, para tal, os espaços são pensados em função dessa interação que se espera que seja constante e autêntica.

Concluindo, o ambiente físico deve constituir-se como um espaço condicionante das aprendizagens das crianças, influenciando as suas experiências e situações vividas. Para tal, as áreas de aprendizagem devem ser diversificadas e estimulantes e flexíveis de acordo com as situações vividas na vida da sala.

2.1.1 - A organização do espaço nos modelos pedagógicos para a educação de infância

São diversos os modelos pedagógicos que consideram a participação da criança na organização do espaço e do tempo, nas quais se inserem o MEM, O High-scope e a abordagem de Reggio Emilia. Quando falamos em espaço importa referir que Oliveira-Formosinho (2007, 2008) citado por Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade (2011) sustenta que o espaço está pensado como um local de aprendizagem “(...) aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades”, organizado de forma flexível e diverso. (p. 11).

No modelo pedagógico Reggio Emilia o espaço é considerado como um terceiro educador no sentido em que promove múltiplas interações, através de um espaço atrativo que promove escolhas e desenvolve competências cognitivas, sociais e afetivas.

Malaguzzi (1997, p.40) citado por Lino (2013) afirma que “O ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete ideias, atitudes e cultura das pessoas que nele vivem” (p. 120).


Numa perspectiva de criação de uma estrutura idêntica os de uma cidade italiana, origem do modelo Reggio, os espaços das salas são pensados e planeados por pais, educador e arquiteto. Nesse sentido, uma sala caracterizada pelo modelo Reggio Emilia contém as seguintes áreas: uma piazza central onde se encontram diversas áreas como, área do faz de conta, área de expressão dramática, área das construções, área dos jogos, área da casa, área das ciências e experiências, biblioteca e área da escrita. Em cada sala existe ainda um atelier que é apoiado por um ateliarista que tem como função orientar as crianças nas suas experiências, atividades e projeto que decorrem na sala.

No modelo Reggio Emilia a criança tem um arquivo onde são guardados todos os materiais, documentação e trabalhos de projeto e que são utilizados diariamente e como forma de apoio nas suas experiências diárias. Um grande destaque na abordagem Reggio Emilia são as paredes das salas. Segundo Malaguzzi (1994) citado por Lino (2013) “as nossas paredes falam, documentam” (p.123), uma vez que expressam todos os trabalhos que ocorrem diariamente e são reflexo de muitas aprendizagens das crianças.

Nesta perspectiva, podemos verificar que as crianças aprendem com o espaço que lhes é proporcionado, nomeadamente no atelier pois são incentivadas a questionar e compreender as suas experiências através de diversas formas de expressão e nesse sentido, Malaguzzi, impulsionador desta pedagogia, definiu a exploração e as experiências ocorridas no atelier como “as cem linguagens da criança” incentivando as crianças a explorar o ambiente através de várias formas e com os vários sentidos, tais como: palavras, gestos, debates, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombras, jogos de espelhos, jogo dramático e música.

Desta forma, as crianças, neste espaço, representam os seus sentimentos, ideias e conhecimentos, construindo uma realidade do meio envolvente e assim produzindo cultura, adquirindo experiências e aprendizagens diversas.

No que diz respeito ao modelo curricular High-scope a organização do ambiente educativo está organizado de forma a proporcionar aprendizagens



curriculares através das suas áreas que expressam mensagens quotidianas, permitindo Segundo Oliveira- Formosinho (2013) “(...) a vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (p. 83). As salas da valência de creche são organizadas por 7 áreas (área do movimento, área de areia e água, área de livros, área das artes, área dos blocos, área da casinha e área dos jogos) e as salas de jardim-de-infância por nove áreas (área dos blocos, área da areia e água, área da casa, área das atividades artísticas, área dos brinquedos, área da leitura e da escrita, área da carpintaria, área da música e do movimento e área do computador).

As realidades quotidianas que as crianças vivem nas diversas áreas das salas High-scope são o espelho do que acontece no dia-a-dia, pelo que, as crianças têm a oportunidade de estar imersos em vários papéis sociais permitindo experienciar várias realidades. A abordagem High-scope tem como perspetiva o facto de a organização das áreas não ser fixa durante o ano letivo o que permite à criança experienciar várias realidades de acordo com os seus interesses e necessidades. A criança experiencia, segundo Formosinho (2012) “(...) o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula) (...)” (p. 85).

As áreas da sala podem, ao longo do ano letivo, ser alteradas, modificadas ou deixarem de existir. Contudo, também são cuidadosamente preparadas com base no processo planear-fazer-rever, característico da perspetiva do modelo High- Scope.

O modelo curricular Movimento da Escola Moderna tem uma especial preocupação em possibilitar um espaço de aprendizagens diversificadas, baseadas em situações significativas e autênticas através das interações entre pares e entre adultos. Para tal, o educador cria situações de exploração para chegar ao processo de aprendizagem (Vala, 2012,). A organização dos espaços visa a concretização de atividades culturais autênticas e associadas a momentos do quotidiano, assim como, à utilização diversificada das áreas da sala.

O espaço educativo desenvolve-se em torno de seis áreas básicas, dispostas à volta da sala e em cada área central (área polivalente). Niza (2013) afirma que “Cada uma dessas áreas deverá produzir, portanto, um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas.” (p.151), por isso, os materiais são também autênticos.

Na valência de creche as áreas da sala são organizadas da seguinte forma: área da dramatização, área de construções, área de descanso/calma, biblioteca, área de movimento, ateliê de atividades plásticas, área de experiências. Na valência de jardim-de-infância as áreas são as seguintes: área do faz-de-conta, ateliê de artes plásticas, laboratório de matemática, laboratório de ciências, biblioteca, oficina de escrita e oficina de carpintaria.

2.1.2 - Critérios de qualidade e elementos condicionantes do ambiente educativo

O conceito de espaço é bastante diverso e pode apresentar várias formas de definição. Sabemos que espaço é algo físico no qual algo acontece e se desenvolve. Battini citado por Zabalza (1998) afirma que as crianças entendem com o espaço “(...) aquilo que nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo o que afetivamente o compõe: móveis, objetos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas finas e coisas quentes, etc.”. As crianças observam e para elas “o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. (...)” (p. 231).

Zabalza vem distinguir o conceito de espaço e de ambiente apesar de ambos estarem relacionados. Espaço define-se como algo físico e caracterizado por ser o local onde as atividades decorrem com materiais, mobiliário e decoração, por outro lado, o ambiente é considerado como o local onde as interações decorrem.

De acordo com Zabalza (1998) o conceito de ambiente está relacionado com quatro dimensões que definem a organização do ambiente educativo. **A dimensão física** refere-se aos objetos que constituem o espaço, tipo de materiais e forma de disposição do mobiliário; **A dimensão funcional** tem que ver com a utilidade dos espaços nomeadamente, ao tipo de atividades, as cores escolhidas para a sala que devem ser neutras, claras e que permitam um espaço tranquilo. Apela-se que contenha luminosidade e que seja um espaço muito apelativo para a criança e que a convide a entrar. **Dimensão temporal** está relacionada com o tempo que é dado para a utilização dos espaços; **Dimensão relacional** faz referência às diferentes relações que ocorrem na sala, nomeadamente, ao acesso aos espaços e ao modo de utilização.

De acordo com Zabalza (1998) “Existem elementos do espaço físico da sala de aula que, dependendo de como estiverem organizados, irão construir um determinado ambiente de aprendizagem que condicionará necessariamente a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário” (p. 237).


Quando falamos em qualidade de espaço podemos dizer que existem alguns critérios que são referidos pelos autores. O primeiro critério a ser definido é a **luminosidade das salas**, pois devem conter uma luz particularmente sensível e natural uma vez que as crianças sentem-se mais confortáveis em espaços iluminados, permitindo maior visualização de todo o espaço da sala.

Segundo Hohman & Post (2007) os bebés são sensíveis à luz. Nesse sentido na abordagem High- scope a luz natural deve ser aproveitada ao máximo uma vez que contribui significativamente para o desenvolvimento visual da criança. Por outro lado, na abordagem Reggio Emilia, Lino (2013), refere que a luz natural promove o desenvolvimento de experiências relativas a luz e sombra, e ao mesmo tempo cria um ambiente calmo e relaxante para a criança.

As OCEPE (2016) assim como diversos autores consideram que alterar o espaço ou os materiais da sala permite alargar de forma mais complexa as aprendizagens das crianças assim como ir de encontro às suas necessidades, sendo por isso, necessário que seja um **espaço amplo, adaptável e mutável** de acordo com os interesses das crianças.

De acordo com autores como Zabalza (1998), Folque (2014) e Oliveira-Formosinho (2013), **a estruturação por áreas** é também um critério de qualidade no espaço a ter em conta. Diversos autores defendem que a sala deve estar organizada e delimitada por áreas de forma a favorecer à criança oportunidade de escolha e uma diversidade de opções, uma vez que, as mesmas oferecem às crianças diversas aprendizagens curriculares e experiências.

A estruturação das áreas depende do modelo curricular que o educador aplica na sua sala. No Movimento da Escola Moderna as áreas da sala são divididas da seguinte forma: Laboratório de ciências e matemática; ateliê de artes plásticas; oficina de escrita e reprodução; área da biblioteca e da documentação; área da dramatização e do faz-de-conta; área das construções e da carpintaria e área de cultura alimentar. Na abordagem Reggio Emilia, Lino (2013) menciona que o espaço promove a interação social, a



aprendizagem cooperativa, a comunicação entre as crianças e os adultos e os membros da comunidade. Está organizado a volta de um espaço comum que se chama piazza, do qual, estão à sua volta três salas de atividades e algumas áreas, tais como: área da casa, área dos blocos, área da areia e água, área das atividades artísticas, área dos brinquedos, área da leitura e da escrita, área da carpintaria, área da música e do movimento, área do computador.

Em relação à abordagem High- scope Oliveira-Formosinho (2013) afirma que as áreas da sala devem conter mensagens pedagógicas quotidianas, tais como, as crianças retratem papéis sociais do seu dia-a-dia, por exemplo, o pai, a mãe, o filho, o cozinheiro, o carpinteiro. Desse modo, a divisão das áreas da sala é feita da seguinte forma: área da casa, área da expressão plástica, área das construções, área do consultório médica e área da biblioteca e da escrita.

Criar um **ambiente flexível** para a criança permite responder às suas necessidades e interesses, assim o educador promove escolhas e ajuda a criança a ganhar controlo das suas ações sobre o mundo. Um dos critérios enunciados por Post & Hohmann (2007) é criar um ambiente flexível e facilitador para a criança, para tal, o mesmo poderá vir a ser alterado mediante os interesses e necessidades das crianças. Zabalza (1998) também vem confirmar este critério afirmando que o espaço tem que ser suficientemente flexível de forma a permitir uma rápida transformação do mesmo.

Uma sala polivalente é importante no sentido de proporcionar a que as crianças a utilizem para vários momentos que considerem significativos, por exemplo, utilizar espaços da sala para outras brincadeiras.

De acordo com as OCEPE (M.E,2016) essa transformação é de extrema importância de forma a não padronizar e estereotipar determinados espaços que não sejam desafiadores para as crianças, ou seja, modificá-los de forma a torna-los mais ricos e desafiar as ações e as experiências das crianças.

Outro critério muito referido por diversos autores Zabalza (1998), Folque (2014) e Post & Hohmann (2007) e referido anteriormente, consiste em promover a autonomia das crianças no espaço. As áreas devem estar, por isso, localizadas de forma a facilitar o movimento das crianças e que as mesmas percebam onde cada uma se encontra e a sua utilização. Os materiais, deverão estar ao alcance das crianças e o mais realísticos

possível, ou seja, materiais autênticos. As OCEPE vêm confirmar este critério na medida em que a criança conhece o espaço, movimenta-se nele, e percebe todas as suas funções, sendo esta uma condição para a criação da autonomia da criança.

Promover um **espaço seguro** é também um critério a ter em conta quando organizamos uma sala, permitindo que os materiais sejam de acordo com a faixa etária do grupo e que o mobiliário seja adequado e num local de fácil acesso. A segurança da sala é muito importante para que também as crianças não se sintam inseguros no local onde estão. Neste seguimento, importa referir que é um critério também a ter conta, a diversidade que o espaço deve oferecer à criança e a forma como pode ser alterado. Uma grande variedade de áreas permite dar resposta às necessidades das crianças.

Zabalza (1998) refere que é necessário apresentar à criança uma diversidade de áreas concretas, tais como, por exemplo várias áreas de atividade onde possa existir um grande leque de escolhas. Contudo, é também importante que a sala esteja preparada para áreas ou momentos em grupo, individuais ou de pequenos grupos e permitir às crianças utilizá-la da forma como pretender em termos de posição (sentado, deitado, no chão, na parede, etc.).

Importa ainda referir um critério importante para uma organização de qualidade, tal como, a **sensibilidade estética** das cores pois devem ser atraentes, agradáveis vivas e que chamem a atenção das crianças.

É importante ainda refletir sobre a organização do estabelecimento educativo. Para tal, é necessário destacar alguns elementos condicionantes, tais como, as condições arquitetónicas, nomeadamente a antiguidade dos edifícios e os acessos exteriores e interiores da instituição (Zabalza, 1998, p. 244). É necessário que os acessos pela instituição sejam fáceis, como é o caso da casa de banho que deve estar perto das salas para permitir as crianças deslocarem-se ao local de forma autónoma ou mais facilitadora para a ajuda de um adulto quando necessário. Em termos arquitetónicos o próprio edifício deve apresentar uma estrutura favorável, instalações bem iluminadas e de fácil acesso entre si, tal como as OCEPE também descrevem, “O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham.” (M.E, 2016, p. 23).

Zabalza refere como condicionantes as **condições climáticas**, uma vez que é importante existirem espaços flexíveis, cobertos, abertos para temperaturas fortes (quentes ou frias). A sala deve também apresentar uma temperatura amena porque permite que a criança esteja em condições agradáveis para a aprendizagem.

2.2 - Qualidade de tempo

Sabemos que o conceito de tempo pode apresentar várias visões. A palavra tempo deriva do latim *tempus* e/ou *oris* tendo como significado acontecimentos eternos; época determinada; prazo e duração de momentos.

O conceito de tempo poderá ter várias perspetivas, ou seja, o conceito de tempo físico, tempo relativo, tempo cronológico e tempo histórico. Tempo é também entendido como a sucessão de momentos ou acontecimentos que fazem parte do dia-a-dia do ser humano e que conduzem o seu quotidiano ao longo do tempo. A dimensão temporal na vida do homem é algo que o ajuda na perceção do dia-a-dia.

Cada vez mais, podemos verificar que as crianças vivem espaços fechados e sobrecarregados por diversas atividades, por isso, o tempo e a forma como é gerido acaba por ser uma temática a ter em conta. Hoje em dia as crianças tem pouco tempo para poderem brincar livremente, por exemplo, ou de aproveitarem os espaços exteriores, por isso, esse aspeto vai certamente influenciar o seu desenvolvimento pessoal e também as suas experiências.

Segundo as OCEPE (M.E, 2016) o tempo educativo refere-se a um conjunto de tempos que é diário, mensal e anual com uma distribuição flexível e um determinado ritmo. Essa organização temporal ajuda o adulto a organizar o seu tempo e é intencionalmente planeada pelo educador e conhecida pela criança que percebe a sucessão de acontecimentos que vão ocorrendo ao longo do dia-a-dia.

A rotina diária diz respeito também a um conjunto de acontecimentos que permitem à criança definir os seus interesses, envolver-se em diversos momentos e resolver problemas que surjam. Hohmann & Weikart (2011) afirmam que a rotina deve ser vivida e conhecida pela criança, ou seja, “(...) tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas atividades de grupo, para


brincarem no recreio, para comerem, para descansarem.” (p.224).

A organização temporal é uma forma de transmitir segurança à criança nomeadamente as crianças. (Post & Hohmann (2011), Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015). Para crianças mais pequenas a rotina é muito importante porque percebem a sucessão de acontecimentos tornando-os mais calmos e transmitindo segurança e confiança. Segundo Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) conhecer a rotina pedagógica permite que a criança reconheça e que haja um envolvimento nas atividades assim como uma autonomia na realização das mesmas, e ao mesmo tempo que a separação dos pais seja mais tranquila se as crianças souberem o que vão fazer durante o dia. Segundo Post & Hohmann (2007) “À medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, bebés e crianças ganham um sentido de continuidade e de controlo.” (p.196).

A organização do tempo é decidido pelo educador e pela criança em prol dos interesses e necessidades do grupo, por isso é que deve ter um carácter flexível, para que possam existir mudanças quando necessário.

Quando falamos em qualidade de tempo são vários os autores que confirmam que a rotina pedagógica deve apoiar a iniciativa da criança, ou seja, apoiar as escolhas e experiências que ocorrem durante o dia. As crianças ficam seguras no decorrer do dia porque a rotina é previsível e a criança sente-se livre para desenvolver os seus próprios acontecimentos.

Hohmann & Weikart (2011) afirmam que quando as sequencias dos dias são previsíveis, as transições são também calmas e as crianças têm consciência das experiências que ocorrem. Por isso, importa referir que são diversos os autores que confirmam que uma rotina de qualidade é aquela que é flexível e que deixa as crianças expandir os seus próprios interesses que segundo as OCEPE (2016) é importante que os momentos tenham sentido para as crianças e que “(...) precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem.” (p.27). A segurança e a independência da criança são visíveis quando esta conhece e percebe os momentos que vão decorrer ao longo do dia. Para o educador a rotina pedagógica permite criar oportunidades para todas as crianças, mas também para cada uma delas, por isso,



falamos nos tempos de trabalho de grupo e nos tempos de pequeno grupo ou individuais. Aqui o educador consegue dividir o seu tempo para puder apoiar esses momentos e também observar a criança. São criadas, por isso, situações para a criança ser ativa e independente na sala.


Post & Hohmann (2007) fazem também referência a uma rotina diária regular e às rotinas de cuidados, ou seja, os momentos de higiene, sesta ou de refeição. Estes tempos são também cruciais para que a interação adulto-criança aconteça de forma intensa, e onde existe uma relação de proximidade.

2.2.1- A organização do tempo nos modelos pedagógicos para a educação de infância

É de realçar a organização da rotina pedagógica nos diversos modelos curriculares – MEM, High-scope e abordagem Reggio Emilia- de forma a compreender como se processam os tempos vividos pelas crianças de acordo com os modelos curriculares acima referidos.

No MEM o dia começa com o acolhimento que se destina em receber as crianças na sala de forma calorosa, alegre, e onde decorre a primeira conversa com as crianças que é registada pelo educador e se faz o registo das presenças. Neste tempo as crianças tem oportunidade de planificar o que querem fazer, escolhem atividades no mapa das atividades ou escolhem e trabalham nos projetos que decorrem na sala. Este tempo deve ter uma duração de uma hora pelo qual é aproveitada ao máximo e onde decorrem múltiplas aprendizagens. Seguidamente, acontece um tempo de recreio e posteriormente o tempo de comunicações. A parte da tarde é dedicada atividades culturais, visita de convidados, comunicações, apresentações de projetos e por fim a avaliação em reunião de conselho. A rotina é por isso estruturada desta forma e muito bem definida mas vivida pela criança segundo os seus interesses pois a diversidade de períodos de aprendizagem proporciona às crianças, muitas experiencias e interações

De acordo com Hohmann & Weikart (2011) a rotina pedagógica na abordagem High/scope acontece da seguinte forma: planejar-fazer-rever. Esta rotina é programada para que as crianças fortaleçam os seus interesses, a capacidade de iniciativa e a



resolução de problemas. Inicialmente a criança planeia o que vai fazer com o apoio do adulto que regista esse acontecimento. Posteriormente a criança inicia a sua atividade, escolhendo os materiais e vive esse acontecimento sozinho ou em pequeno grupo. Por fim, revêem e dialogam sobre o que fizeram e como fizeram. Importa referir que na abordagem High/scope a rotina pedagógica é vivida centrada nos pressupostos da aprendizagem ativa, pelo qual, as crianças fazem escolhas, tomam decisões, fazem experienciando e conversam sobre esses momentos com o adulto que os ouve e os desafia à medida que os vê a mudar para a próxima experiência.

Nas creches e jardim-de-infância da abordagem Reggio Emilia, o tempo é organizado de forma a proporcionar às crianças múltiplas interações. As crianças podem optar por trabalhar sozinhas, trabalhar a pares, em pequenos grupos ou em grande grupo, ou trabalhar em projetos que envolvam todas as crianças e por fim, podem escolher trabalhar com elementos da comunidade educativa (educador, atelierista, auxiliares, pais).

Os horários são organizados de forma a que haja um equilíbrio entre as atividades que são realizadas individualmente, as de pequenos grupos e grande grupo. Pelo que, durante a manhã, e depois de todas as crianças já terem chegado, cada grupo reúne na sua respetiva sala para a assembleia do dia onde é dada a oportunidade da criança escolher a atividade que quer realizar durante a manhã. É durante este tempo que se dá início a novos projetos, que projetos antigos continuam e que surgem outros trabalhos.

Toda a rotina implica também a realização de visitas de estudo e o uso do espaço exterior para levar a cabo projetos que se estão a desenvolver.

“A organização do trabalho em pequenos grupos, que o trabalho de projeto promove, facilita, simultaneamente, a construção social, cognitiva, verbal e simbólica.” (Lino, 2013, p. 126).

Dentro das salas partilham com o adulto algumas responsabilidades, tais como, pôr a mesa, tratar das plantas, ajudar a cozinheira, limpar os materiais, etc.

Assim, consideramos que o tempo educacional permite assim às crianças fazer diversas escolhas ao longo do dia e mais uma vez privilegiar os seus interesses e necessidades.

2.2.2 - O tempo como condicionante de experiencias e aprendizagens para as crianças

A rotina pedagógica como foi descrito no ponto acima referido tem um carácter flexível, por isso, vai sofrendo algumas alterações em prol dos interesses que vão surgindo das crianças.

A rotina pedagógica centra-se em uma estrutura pré-definida, isto é, que acontece regra geral da mesma forma. Pelo que existe uma rotina que é vivida pelas crianças embora as suas experiências e aprendizagens vão sendo diferentes em prol das diversas atividades que se vão envolvendo.


Existem, por isso, diversos critérios e condicionantes que devemos ter em conta na organização do tempo na vida das crianças nas salas.

O primeiro critério a ter em conta é uma **grande variedade de aprendizagens** que incluem momentos de pequeno grupo, grande grupo e individuais, assim como, tempos de recreio e de descanso.

Os tempos de recreio são bastante importantes para as crianças se movimentarem livremente. Segundo Weikart & Hohmann (2007) “O tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais.” (p.231).

Os **momentos de transição** são também uma condicionante de experiencias e aprendizagens das crianças e bastante importante. As mudanças de atividades ou momentos de transição devem ter tão calmas como interessante para a criança, os quais podem influenciar o decorrer do seu dia positivamente. Por isso, o educador deve promover estes momentos de forma tranquila, com sentido para a criança e apoiando as suas escolhas pois o apoio dos adultos no planeamento e nestes momentos aumenta a qualidade das experiencias ocorridas.

Quando o educador assegura um equilíbrio estável na rotina pedagógica certifica-se que as crianças se envolvem em diversas experiencias, tais como, momentos espontâneos, momentos de grupo, momentos de pequeno grupo ou individual. Deve também proporcionar brincadeiras de forma calma no interior e exterior na instituição,



envolvendo-se em atividades que tem uma continuidade e outras um fim. Atividades que proporcionem diversos desafios constantes e de exploração máxima e centradas nas necessidades de cada criança.

Outro critério que importa enunciar é a **flexibilidade da rotina** que deve ser vivida e alterada de acordo com os interesses e necessidades de cada criança e assim ir de acordo com o que a criança necessita. Proporcionar momentos diversificados vai fazer com que a criança experiencie diversos acontecimentos e que as suas aprendizagens sejam depois mais ricas. Por isso, é necessário que a rotina seja previsível para a criança, no sentido de a mesma saber o que se vai passando durante o dia, mas também que seja alterada sempre que se justificar.

É importante também, que haja um **equilíbrio das atividades**, pelo que é necessário criar tempos de interação e atividades, e por outro lado, momentos de repouso e calma.



CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO EM CONTEXTO

3 - Intervenção em contexto


O presente capítulo irá fazer referência a todo o processo que ocorreu durante a minha prática de ensino supervisionada relativamente à temática que conduziu este relatório final. Aqui estará presente a caracterização de cada contexto educativo, assim como, a caracterização do grupo, organização do espaço e do tempo e a relação família-escola. Na organização do tempo e do espaço estão presentes aspetos relativos à forma como a sala estava organizada quando iniciei a minha prática.

Seguidamente irão estar presentes as intervenções que ocorreram ao longo da minha prática de ensino supervisionada que permitiram melhorar e qualificar a rotina pedagógica e o espaço. Este capítulo permitiu-me responder ao objetivo que delinee: Desenvolver projetos/ atividades que enriqueçam as áreas da sala e qualifiquem a rotina pedagógica (objetivo 4).

3.1 - Caracterização do contexto de creche

O Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima é uma instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) criada em setembro de 2001 com a componente de dar apoio às famílias da cidade de Évora com valências de Creche e Jardim-de-Infância, contudo, também está ligada ao Centro Social e Paroquial Nossa Senhora de Fátima, sendo as duas instituições geridas, recentemente, pelo Senhor Padre Fernando. É nesse sentido que o projeto da instituição, bem como toda a missão e objetivos da mesma se centram na formação de jovens e desenvolvimento pessoal dos mesmos baseados em valores cristãos.

A instituição localiza-se num bairro periférico da cidade de Évora a 3 km do centro da mesma, ou seja, na freguesia do Bacelo, mais propriamente do Bairro do Frei-Aleixo. O bairro do Frei-Aleixo é caracterizado por um espaço familiar e de grande proximidade entre os vizinhos, sendo por isso, um bairro que contém todas as estruturas necessárias e serviços, tais como, mercearias, cafés, padaria, farmácia, jardim, uma escola de 1º ciclo, hipermercado e um pavilhão que é utilizado pela instituição. Por isso,



apesar de a instituição não se encontrar no centro da cidade contém muitos serviços de fácil acesso. Por outro lado, a característica que acima referi do bairro acaba por se centrar também na instituição, ou seja, é uma instituição muito familiar onde todo o pessoal docente se conhece assim como as crianças porque vivem perto do bairro ou porque já tiveram irmãos/primos na instituição. Todo este carácter é sentido para quem chega de novo à instituição.

Importa referir que considero muito importante o facto de haver um estacionamento em frente à porta da entrada da instituição pois, permite que os familiares estacionem os veículos sem pressas e possam desfrutar de momentos na instituição ou demorar o tempo que precisarem nas entradas e saídas dos filhos. Por isso, penso que o acesso à instituição é muito facilitador.

O projeto da instituição contém toda a identidade da mesma, enquadrado na missão e valores que a instituição quer proporcionar às suas crianças. Ele caracteriza igualmente o espaço institucional e inclui o regulamento e o plano anual de atividades.

O Centro Social e Paroquial Nossa Senhora de Fátima, como acima referi, centra-se numa pedagogia que procura educar as crianças com valores de formação social e pessoal, baseados na educação católica, e no desenvolvimento integral da criança combinando esforços entre educadores e encarregados de educação. Porém, também importa referir que pretende promover e orientar as crianças numa consciência cristã de solidariedade e comunicação com a comunidade. Nesse sentido, educar é sem dúvida o que mais caracteriza o Centro Social e que também está presente nas visões dos docentes e no projeto da instituição. A instituição apresenta ainda uma forte ligação com a igreja uma vez que contém a capela de S. Frei Aleixo e de S. Francisca Xavier Cabrini localizada ao lado da instituição e utilizada nas celebrações católicas pelos docentes e crianças, onde durante a minha prática pude colaborar numa dessas celebrações. Contém ainda um gabinete de apoio à comunidade dentro da instituição.

Relativamente à estrutura da instituição, no primeiro andar encontra-se o hall de entrada onde está, habitualmente, no período da manhã uma funcionária da instituição num balcão perto da porta com o objetivo de receber os pais e tratar de questões buro-

cráticas (figura 1). O espaço contém ainda um banco que convida os pais a esperar para reuniões ou pelas educadoras, para apoiar algum momento de entrega das crianças ou para diálogos, assim como, um placard com algumas das informações da instituição (informações, projeto da instituição e lista de pessoal docente).

Neste andar encontra-se também uma casa de banho para adultos (uma para mulheres e outra para homens), uma sala de berçário, uma sala de creche, uma sala de jardim-de-infância e uma dispensa para guardar materiais. Importa referir que o acesso ao piso inferior poderá ser por escadas ou por elevador o que facilita bastante a deslocação das crianças mais pequenas por todo o espaço, recurso este que utilizei durante o meu período de prática com frequência, com o objetivo acima referido.

No que diz respeito ao piso inferior é composto pela área de refeições que se apresenta como um espaço não só destinado às refeições, mas também para qualquer evento da instituição como festas ou comemorações. Por outro lado, este espaço é também um espaço de encontro onde os pais se encontram, interagem e onde o próprio pessoal docente se reúne durante as pausas da manhã. Aqui os pais encontram-se, conversam e interagem entre eles, acontecimentos estes que observei com frequência. Perto do refeitório encontra-se a cozinha onde a ligação com este espaço é bastante visível pois, as cozinheiras durante as refeições vão estando nesta área para recolher os pratos, talheres ou interagir com as crianças.

O piso inferior contém ainda 3 dispensas (duas para guardar material para as salas e uma para guardar materiais de cozinha ou limpeza), 2 salas de jardim-de-infância com casas de banho para crianças, 2 salas de creche, uma sala de berçário, uma sala de funcionários e uma casa de banho para adultos. A sala onde realizei a minha prática de ensino supervisionada realizou-se numa dessas salas de creche acima referida, contudo, o facto de estarem muito próximas e haver uma partilha de casa de banho permitiu-me ter também uma grande ligação com as crianças e docentes da sala de creche 3 onde a partilha esteve sempre presente.

Ainda no piso inferior existem alguns espaços e materiais comuns a toda a instituição, ou seja, que todo o pessoal docente e crianças poderão utilizar, tal como, a

biblioteca, material informática, etc. Os corredores (Figura 2) que dão acesso às salas são também uma fonte de conhecimento do trabalho que é feito, uma vez, que estão sempre expostos trabalhos ou projetos que as crianças realizam, por isso, todos conseguem aprender uns com os outros e conhecer o que é feito nas salas. Durante a minha prática fui com as crianças da sala de creche 2 observar nos corredores um projeto da sala de jardim-de-infância.

Importa ainda referir que o espaço inferior contém o espaço exterior da instituição com bastantes materiais diversificados, tais como, motas, balancés, triciclos, escorregas e baloiços. O acesso ao espaço, por parte das salas que estão no rés-do-chão é bastante fácil porque cada uma contém uma porta que dá logo acesso ao recreio. Faz também ligação com o recreio, um espaço onde está localizada a cozinha de lamas com materiais de cozinha e jardinagem.

Em suma, considero que o Centro Social e Paroquial Nossa Senhora de Fátima é um espaço bastante acolhedor devido ao seu formato estético e arquitetónico, com cores e uma decoração agradável, apelativa e com uma grande luminosidade e espaços amplos.

Figura 1 - Hall de entrada



Figura 2 - Corredor que dá acesso ao Jardim de Infância



3.1.1 - Fundamentos da ação educativa

A educadora cooperante, que acompanhou a minha prática de ensino supervisionada, orienta a sua ação educativa através da abordagem High-Scope em creche, centrando a sua prática nos princípios e pressupostos do modelo.

Uma metodologia tem em consideração um conjunto de fatores que influencia a prática pedagógica do/a educador/a, do grupo, do ambiente educativo e da organização dos espaços e do tempo, para tal é necessário ter uma linha orientadora que permita adaptar essas práticas à ação do/a educador/a.


Segundo Powell (1991) citado por Post & Hohmann (2003):

“ Na abordagem High/Scope as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideia. (...) A amplitude e profundidade da compreensão que a criança tem do mundo está em constante mudança e expande-se como resultado das suas interações do dia-a-dia.”. (p.1)

A roda da aprendizagem, característico desta abordagem, representa ideias fundamentais do high/scope, tais como, a aprendizagem ativa, interações adulto-crianças, horários e rotina e observação da criança.

No que diz respeito à aprendizagem ativa, esta situa-se no centro da roda e visa a descoberta e exploração ativa das crianças através de relações que estabelecem com as pessoas e os materiais. Nesta faixa etária as crianças agarram, observam e tentam alcançar os materiais que mais os atraem fazendo escolhas e desenvolvendo as suas ações.

De acordo com Post, J. & Hohmann, M. (2007) As experiências-chaves são representações do que as crianças descobrem durante a sua aprendizagem ativa, tais como, o sentido de si próprio que é desenvolvido durante as suas explorações e brincadeiras, as relações sociais estabelecidas com os adultos e os seus pares, as representações criativas muitas vezes exploradas no jogo simbólico, a exploração de



objetos e a criação de sistemas de linguagem e comunicação para expressar sentimentos.

No que se refere à interação adulto-criança este modelo defende que haja uma relação estável e de confiança com o adulto que cuida da criança, por isso, é necessário que estes adultos criem relações positivas e recíprocas com as crianças de forma acolhedora e carinhosa. A minha relação com as crianças era essencialmente de confiança e segurança.

Um outro elemento fundamental da roda da aprendizagem é o ambiente físico pois, como referido no capítulo 2, este é um fator determinante das aprendizagens das crianças. Baseando-se este modelo num princípio de aprendizagem ativa este deve permitir que as crianças explorem livremente a sala e as suas áreas através da manipulação, experienciando e vivenciando momentos, permitindo e sempre privilegiando a autonomia da criança. “A independência em relação ao adulto é, sobretudo, para a criança pequena, um caminho de autonomia” (Oliveira- Formosinho, 2013, pág. 83).

Um fator que permite à criança -aprender ativamente- é ter os materiais disponíveis à sua utilização, por isso, em cooperação com a educadora construímos a nossa ação educativa caminhando numa perspetiva de aprendizagem ativa, envolvendo o grupo em experiências contínuas e interativas do quotidiano no sentido de a criança compreender e conhecer o mundo que a rodeia através da exploração direta.

A organização da rotina é outra ideia fundamental que faz parte da roda da aprendizagem e que visa que sejam contínuas, tranquilas e no tempo da criança. O acolhimento das crianças são momentos de tranquilidade, reconfortantes e divertidos. Os adultos responsáveis pelas crianças devem proporcionar horários e rotinas centrados nas necessidades e interesses das crianças de forma a que as mesmas sintam que têm controlo nas suas rotinas.

Por fim, importa referir uma outra dimensão da roda da aprendizagem que realça a importância da observação da criança. É necessário que pais e educadoras observem e aprendam o mais possível sobre as crianças, para tal, a observação é um instrumento fundamental neste processo. Observar a criança permite, perceber os seus desejos, os seus gostos e o que mais anseia, sendo fundamental a partilha de observações feitas

entre os adultos.

Nesse sentido, orientei a minha prática com base nos pressupostos da abordagem High/scope e procurei sempre seguir o seu método de trabalho, tendo como enfoque, responder aos interesses e necessidades das crianças, promover a autonomia, respeitar ritmos de aprendizagem e desenvolvimento e promover atividades para o desenvolvimento integral da criança.

3.1.2 - Caracterização do grupo


A minha prática de ensino supervisionada foi realizada na sala de creche °2 do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima. O grupo era composto por 14 crianças, 7 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, e com idades compreendidas entre 1 ano e 3 anos.

Uma vez que o grupo era heterogéneo, os seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento eram respeitados sem haver necessidade de planeamento diferenciado, ou seja, a educadora proporcionava atividades dirigidas para o grupo sendo que todas as crianças podiam colaborar e participar de acordo com os seus interesses e capacidades. O facto de as crianças terem idades diferenciadas permitia que os interesses das mesmas fossem diferentes e durante a minha prática sempre apelei pela individualidade das crianças e interajuda.

A identificação dos interesses e necessidades das crianças foi feita não só através da consulta do projeto sala, mas também essencialmente pela observação direta e registo nas notas de campo do dossiê de formação.

O grupo apresentava-se como bastante sociável, energético e na maioria autónomo no que diz respeito à deslocação, pois todas as crianças já andavam, mas também nas refeições, uma vez que já todas as crianças comiam sozinhas.

Todas as crianças eram capazes de se identificar, identificar os adultos e os colegas através de gesto e algumas crianças já pronunciavam o nome próprio de alguns colegas e dos adultos da sala. No que diz respeito à relação entre pares, as crianças




centravam-se bastante em grupos, ou seja, o D. juntava-se ao G. para brincarem com os carros, o T.P. juntava-se muito às meninas para brincar na área do faz-de-conta, a T.L. e a N. passavam grande parte do dia um com a outra e procuravam-se muito nas brincadeiras e durante o dia, enquanto o restante grupo juntava-se todo a brincar. A B. e a M.L. no fim da minha prática percebi que começavam a procurar uma à outra para partilharem momentos.

Contudo, importa referir que o grupo revelava por vezes alguma dificuldade no que diz respeito à partilha de brinquedos e, por vezes, isso gerava alguns conflitos entre as crianças que acabavam por ser resolvidos com a ajuda dos adultos. Ainda assim, no geral as crianças partilhavam muitos momentos em conjunto e estavam sempre muito próximos, uma vez que, todas as crianças já estavam juntos há um ano, a proximidade entre elas era bastante clara e visível. Eram crianças que facilmente mostravam interesse nas propostas que apresentava e que colaboravam sempre com entusiasmo que era notório nas suas reações como risos, sorrisos ou pequenos comentários, e ainda assim, no final da minha prática verifiquei que começavam a pedir para realizar atividades (ex.: pediram para ver livros e para fazer massa de cores).

Os seus interesses eram bastante diversificados, ainda assim, é importante referir que o grande interesse das crianças de uma forma geral era, sem dúvida, a área do faz-de-conta e a construção de legos. Durante as brincadeiras livres as crianças deslocavam-se muito por essas duas áreas e sempre em pequenos grupos. Por outro lado, a L.C. tinha o maior interesse por atividades relacionadas com pintura ou desenho e mostrava sempre interesse em ficar na área da arte. Por outro lado, o interesse do T.P. era brincar com os pratos, tachos e a comida da área do faz-de-conta e ao início rejeitava atividades que envolvessem tinta. Contudo, esse medo foi superado ao longo a minha prática. O S., por outro lado, tinha o maior interesse em brincar com bolas ou balões e isso refletia-se nos objetos que trazia de casa.

Relativamente às competências das crianças, importa referir que a nível da linguagem oral algumas crianças apresentavam-se na fase de uma palavra, ou seja, as crianças produziam as suas primeiras palavras e no geral uma palavra significa uma frase. O S. e o F., quando iniciei a minha prática apresentavam-se nessa fase, contudo, foi visíveis as suas evoluções a este nível porque já formulavam mais palavras,



chamavam pelos adultos e conversavam durante as suas brincadeiras. A N.B. era a criança que mais interagia, formulava frases, contava novidades e mantinha diálogos com os adultos. A M.L. foi a criança que verifiquei que não pronunciava palavras para além de “Ana, saí, já está e olá” e isso manteve-se ao longo do meu estágio. Por outro lado, senti que não existiu evolução no D.P. porque a criança só pronunciava sons e pouco interagia com os adultos. Ainda assim, importa referir que em algumas crianças foi visível as suas evoluções na medida em que começavam a formular palavras, identificar objetos e materiais e formular frases simples.

No que diz respeito às competências de nível motor todas as crianças já andavam e se deslocavam bastante bem, e isso era visível nas atividades de expressão motora em que a maior parte das crianças trepavam, alcançavam, subiam e desciam obstáculos. A nível da motricidade fina as crianças pegavam nas canetas, pincéis, lápis, etc. na fase da preensão primitiva em que faziam o traçado com o movimento do braço.

Relativamente à área do conhecimento do mundo as crianças percebiam o estado do tempo, ou seja, sabiam identificar quando estava sol, nuvens e chuva, assim como, despertavam interesse por fenómenos que aconteciam, como o caso, do dia em que vimos o arco-íris. Sabiam também identificar animais, alguns alimentos e algumas cores, embora a cor que identificavam melhor era a cor azul.

Na área da matemática, as crianças faziam contagens até ao número 10 e depois pronunciavam o número 14. Faziam associações de maior e menor.

A área da dramatização, como acima referi, era a privilegiada das crianças e por isso as brincadeiras eram constantes. As crianças recriavam essencialmente que estavam a cozinhar ou a preparar comida, sendo que, alguns meninos utilizavam os bonecos para vestir e despir.

A área da música estava constantemente na vida das crianças uma vez que me pediam muitas vezes para cantar com eles e acompanhavam-me em algumas canções. Por fim, importa referir, que na área da plástica as crianças já realizavam desenhos, pintavam e alguns conseguiam identificar e descrever o significado do que realizavam.

3.1.3 - Caraterização da equipa educativa e relação com a família e comunidade

A equipa educativa da sala de creche nº 2 era composta pela educadora de infância C.C., pela assistente operacional permanente A.P. e pela assistente operacional polivalente C.V.. Ao longo da minha prática verifiquei que existia bastante cooperação entre o grupo e uma relação aberta e de amizade que se refletia no bom funcionamento da sala.

A educadora C. sempre se mostrou disponível para ouvir a equipa e dar a conhecer a planificação da semana, assim como, dava oportunidade de a equipa opinar sobre atividades, questionando o que achavam e pedia sugestões.

A auxiliar A. era bastante ativa nas atividades da sala e mostrava sempre interesse em participar e ajudar, tendo também o poder de dirigir atividades. A auxiliar polivalente C. acompanhava os momentos de transição, momentos de higiene ou momentos de recreio, embora quando necessário, também participa-se noutros momentos.

Em suma, penso que todo o trabalho realizado era sempre articulado entre a equipa e definido através de diálogo e isso refletiu-se bastante na minha prática porque mantive sempre a mesma dinâmica da educadora C, ou seja, envolver a restante equipa em todos os processos.

No que diz respeito à relação com a família e a comunidade pude verificar que as famílias das crianças da sala de creche nº 2 mostravam-se muito preocupadas, atentas e com confiança na instituição onde deixavam os seus filhos diariamente. Os diálogos com a equipa educativa eram constantes, nomeadamente no momento de acolhimento, pois trocavam informações sobre a criança, partilhas relevantes e novidades que surgiam. A educadora C tinha sempre o cuidado de questionar “Está tudo bem com o/a...?” mostrando preocupação em relação à criança e estabelecendo uma relação aberta com os familiares. Como já referi anteriormente, as paredes e a parte exterior à sala estava repleta de trabalhos das crianças e as famílias eram sempre incentivadas a visualizar.

Ao longo do tempo que estive na minha prática pedagógica verifiquei várias vezes a educadora C. a estabelecer contacto e a envolver as famílias nas atividades e dinâmica da sala, nomeadamente, durante as comemorações do dia do pai e do dia da mãe proporcionando uma atividade entre pais/mães e filhos. No dia do pai, os pais das crianças foram recebidos para a montagem de um puzzle com uma fotografia entre pai e filho, e no dia da mãe, as mães foram convidadas a semear uma planta com os filhos.

No que diz respeito à minha prática, a minha relação com a família era bastante próxima o que me permitiu estar mais atenta a alguns aspetos relacionados com as crianças, e estar mais próxima delas também. Para a concretização da área da biblioteca, a mãe do S. ajudou-me ao disponibilizar caixas para guardar os livros


3.1.4 - Potencializar os espaços e qualificar o tempo

Como realçado no capítulo 2 a organização do quotidiano da sala constitui-se como um pilar de extrema importância nas aprendizagens das crianças porque é onde se centram a maior das suas experiências e aquisições. São os espaços da sala que refletem o trabalho que é realizado, assim como o grupo existente através do tipo de materiais, registos, atividades expostas na sala. Segundo Zabalza (1998, p.9) “Na sua consideração educativa, o espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.” A sala, é por isso, potencializadora de múltiplas experiências e aprendizagens na vida das crianças.

3.1.4.1 - Ponto de partida

- **Cenário educativo**

A sala nº 2 de creche do Centro Social e Paroquial Nossa Senhora de Fátima estava situada no piso inferior da instituição, nomeadamente, num corredor de acesso a outras salas. Caracterizada pela sua luminosidade, a luz natural entrava diariamente



pelas amplas janelas que davam acesso ao recreio. Não só a luminosidade era bastante agradável, mas também as cores da sala, ou seja, eram cores muito apelativas e reconfortantes como o amarelo e o azul, juntamente com a decoração que dá a sensação de tranquilidade. Importa referir que o ar é muito fresco e regulado conforme o estado do tempo para proporcionar um ambiente estável.

As paredes da sala continham as produções das crianças assim como um placard onde eram colocadas as mesmas. Contudo, alguns trabalhos que estavam nesse placard não estavam ao alcance das crianças e por isso as mesmas não tinham acesso direto as suas obras. Penso que as produções das crianças têm que estar ao seu alcance pois, é bastante importante para a valorização e reconhecimento das suas conquistas.

As paredes continham ainda instrumentos de pilotagem como é o caso do mapa dos aniversários, mapa do tempo e mapa das presenças, que têm como função regular a prática da educadora, mas também proporcionar experiências às crianças. No mapa dos aniversários as crianças reconhecem a sua própria fotografia e são estimuladas a relembrar o aniversário, no entanto, este mapa estava localizado numa parte alta da parede o que fazia com que as crianças não tivessem acesso e a sua visualização se tornasse difícil.

No que diz respeito ao mapa das presenças, é através desse instrumento que as crianças reconhecem, através de fotografia, os colegas e a si próprias e têm a perceção de quem está na creche e de quem não está. Este mapa localizava-se também numa parede mas num local que era de fácil acesso ao grupo. O mapa do tempo dá às crianças a perceção do estado do tempo e dos dias da semana, assim como, do lanche do dia uma vez que tinha também uma função de agenda semanal.

À entrada da sala encontrava-se um cabide com a identificação de cada criança onde esta deixava a sua mochila, brinquedos, casacos, etc., assim como um armário que tinha a função de cacifo com divisões individuais com a identificação da criança em que tinha a mesma função que o cabide. Existia também um placard onde estava afixada a planificação semanal, informações para os pais e identificação das crianças e da equipa educativa. Em frente à porta da sala estava também um placard que é utilizado para colocar trabalhos ou projetos das crianças de forma a dar a conhecer aos pais. Durante a minha prática utilizava esse espaço para afixar registos de atividades.

Importa ainda referir que dentro da sala existia uma casa de banho que continha sanitas para as crianças, um lavatório, 3 fraldários e bacios. Esta divisão era utilizada pelas duas salas de creche do piso inferior, o que por vezes gerava alguma confusão no espaço. Os lavatórios tinham uma altura que permitia a criança utilizá-la de forma independente assim como a utilização do sabão e papel. Neste espaço existia ainda uma prateleira individual de cada criança, respetivamente identificada onde são guardados os bens de higiene da criança, chupetas, peluches, etc.

A sala era composta pelas seguintes áreas:

- **Área da arte (Figura 3):** A identificação desta área estava colocada na parede perto das mesas, ou seja, a área correspondia às mesas que estavam colocadas na sala. Neste espaço as crianças desenhavam, faziam colagem, pintavam, faziam massa de cores, contudo, era utilizada também para a realização de atividades sem que envolvessem especificamente a área da expressão plástica, tendo as mesas um carácter muito polivalente. Esta área era geralmente destinada a trabalho de pequeno grupo ou individual, acompanhado por um adulto. Perto das mesas estava localizado um armário onde estavam localizados os materiais desta área, contudo, não estavam ao alcance das crianças, por isso, as mesmas dependiam sempre da ajuda de um adulto, o que não as ajudava no processo de autonomia. A utilização desta área dependia sempre do adulto pelo que não permitia que a criança pudesse deslocar-se para o espaço de forma autónoma.

Figura 3 - Área da Arte



- **Área dos jogos de mesa (Figura 4):** Era composta por um armário que estava colocado numa parede perto de um armário que continha jogos de encaixe, puzzles, jogos de enfiamento, legos pequenos e uma caixa com animais. O armário estava devidamente identificado e ao alcance das crianças, e as mesmas, quando pretendiam estar nessa área deslocavam os materiais para a mesa. Esta área não era muito privilegiada pelas crianças durante o dia, mas sim durante o momento de acolhimento. Importa referir que nestas duas áreas era onde acontecia o reforço alimentar da manhã.

Figura 4 - Área de jogos de mesa



- **Área dos jogos de chão/ construções/ garagem (Figura 5):** Esta área continha um armário que estava ao alcance das crianças e de fácil acesso com um tapete com desenhos de estradas e curvas. No armário encontravam-se carros de diferentes tipos, estilos e tamanhos assim como dois chapéus (um de polícia e um de construtor) (figura 5). Na parte de cima do armário encontravam-se alguns jogos de encaixe que são utilizados nas mesas da sala. Ao lado do armário encontrava-se uma caixa com legos grandes que são muito privilegiados pelas crianças. Aqui as crianças podiam brincar individualmente ou em pequeno grupo, porém, no geral estavam sempre pequenos grupos de crianças porque enquanto umas crianças brincavam com os carros, algumas brincavam com os legos.

Figura 5 - Área dos jogos de chão/ construções/ garagem



- **Área do faz-de-conta (Figura 6):** Este espaço localizava-se ao lado da área dos jogos/construções/garagem e perto de uma das janelas da sala. Continha um baú com muitos materiais diversificados tais como, bonecos, roupa para bonecos, secador, bolas e peluches (figura 6). Continha ainda uma caixa com material de comida, copos, pratos e tachos, que passaram a fazer parte desta área durante a minha intervenção. Para completar esses materiais existia um fogão, e um material que continha um frigorífico, lava loiças e micro-ondas. A disposição dos materiais permitia que houvesse um espaço central pra a criança brincar porque os mesmos estavam à volta da área. Nesta áreas as crianças brincavam essencialmente com os pratos e a comida, sendo que, inicialmente havia pouco jogo simbólico nas suas brincadeiras. Com o tempo comecei a verificar que algumas crianças começavam a retratar situações quotidianas, tais como, cozinhar, lavar as mãos, usar o fogão e usar o frigorífico. Neste espaço existiam sempre pequenos grupos de crianças.

Figura 6 - Área do faz-de-conta



- **Área da reunião de grande grupo (Figura 7):** Esta área encontrava-se numa divisão da sala que tinha a dupla funcionalidade de ser também o dormitório das salas de creche nº2 e nº3. A sala estava aberta durante o período da manhã até por volta das 11h e voltava a ser aberta por volta das 15h. O espaço era amplo, com muita luz natural, com um espelho que era proporcional ao tamanho das crianças e um tapete junto à janela e ao local onde estavam afixados os instrumentos de pilotagem (figura 7).

Neste local era realizada a reunião de grande grupo pela manhã, onde as crianças marcavam as presenças e o mapa do tempo, onde as crianças partilhavam momentos, existiam diálogos, propostas de atividades, leituras de histórias, canções, exploração de lengalengas, etc. Ainda assim este espaço era utilizado para as sessões de música com o professor Luís e para sessões de expressão motora, assim como, para outras atividades dirigidas. Contudo as crianças também o utilizam nas suas brincadeiras.

Figura 7 - Área da reunião de grande grupo




Existia ainda um armário onde a educadora guardava materiais pessoais e que utilizava na sua prática, sendo que, perto desse armário era colocado o tapete (que se encontra na área de reunião de grande grupo) antes da hora de almoço a fim de procedermos aos momentos de comunicação. Por isso, esse espaço da sala também era utilizável sempre que necessário e com a função de o grupo de reunir.

Em cima do armário que continha os jogos de mesa, havia um rádio que era utilizado para colocar música durante a hora de repouso e durante a realização de atividades de expressão motora e para criar um ambiente acolhedor durante o dia-a-dia na sala.

A sala, como já referi anteriormente, tinha a função de ter um espaço que é adaptável e com função de dormitório, por isso, quando esse espaço era fechado as crianças ficavam limitadas em termos de espaço e isso gerava alguns conflitos entre as crianças porque estavam todas centradas no mesmo espaço.

- **Rotina pedagógica:**

O período de acolhimento começava por volta das 7h30 da manhã, hora a que a instituição abria, e era realizado na sala de creche nº1 juntamente com as crianças das salas de berçário, jardim-de-infância e creche, juntamente com três assistentes



operacionais. Por volta das 8h30, a educadora C., a educadora D., da sala nº3 de creche e eu deslocávamo-nos à sala nº1 para ir buscar os meninos. O acolhimento continuava na sala de creche nº 2 ou sala de creche nº3, pois tinha a função rotativa de semana para semana. Durante este momento as crianças estavam todas juntas e deslocavam-se pela sala de forma livre, pedindo para realizar jogos de meses, para brincar com legos, com a caixa dos animais ou ver livros, enquanto, eu e a educadora C. recebíamos as crianças que iam chegando, interagindo com os familiares e recebendo recados ou informações. O tempo aqui decorria de forma tranquila porque enquanto uma funcionária recebia uma criança, outra funcionária podia auxiliar as restantes crianças, tornando este momento tranquila, tal como era esperado.

Por volta das 9h30 a assistente operacional A. e C. chegavam à sala e acontecia o reforço alimentar da manhã, que era uma bolacha ou fruta. Neste momento as crianças apenas realizavam o reforço da manhã, mas eu comecei a aproveitar para pudermos começar a dialogar sobre o que iríamos fazer hoje, ou sobre novidades que as famílias partilhavam e eu comunicava ao grupo.

Quando as crianças terminavam o reforço da manhã, lavavam as mãos com as assistentes operacionais e eram mudadas as fraldas às crianças que precisavam, um momento muito importante e de qualidade para a interação adulto-criança.

Por volta das 10h as crianças reuniam-se na área de grande grupo e partilhavam momentos, vivências, novidades, cantavam a música do “Bom dia”, marcavam o mapa do tempo e a educadora propunha o que iriam fazer nesse dia. Com o tempo esta rotina foi alterada de forma a tornar com maior qualidade.

As atividades estruturadas tinham início por volta das 10h, sendo, propostas dadas pela educadora com a intencionalidade de ir de encontro ao interesse das crianças, porém, podendo ser alteradas mediante esse fator. As propostas eram dirigidas pela educadora mas permitindo que as crianças explorassem de forma autónoma e experienciassem múltiplas vivências com a intencionalidade de promover aprendizagens significativas, por isso, as atividades podiam ser individuais, em pequeno ou grande grupo, conforme a intencionalidade. Eram propostas atividades que permitissem à criança fazer escolhas e desenvolver as suas ações a partir dessas escolhas, de acordo com o modelo curricular High-scope.

As atividades espontâneas eram realizadas na sala ou no recreio, conforme as condições atmosféricas. Era aqui que as crianças estavam distribuídas pelas áreas da sala e utilizavam todos os recursos materiais da sala.


Após este momento as crianças bebiam água e realizavam a higiene, onde de seguida, acontecia uma atividade calma. Neste momento as crianças dialogavam sobre a manhã, mostravam o que tinham feito durante a manhã, eram cantadas canções, exploradas lengalengas, etc.

Por volta das 11h30 aconteciam as atividades rotineiras como a refeição, higiene e repouso. Durante a refeição algumas crianças eram estimuladas a comer sozinhas e os adultos ainda apoiavam pelo menos duas crianças. Os momentos de higiene ocorriam sempre que houvesse necessidade. As crianças deslocam-se à casa de banho conforme os adultos vão chamando, por isso, permaneciam na sala e nas áreas até serem chamadas, pelo que, enquanto dois adultos estavam na casa de banho, estava um adulto na sala a apoiar o tempo de espera. Desse modo, isso verifica-se antes do almoço, após o almoço e após a hora de repouso e nesses momentos todas as crianças lavam as mãos e a cara e eram mudadas as fraldas às crianças que necessitam. Após a hora de repouso, importa referir que todas as crianças eram penteadas. Por volta das 15h30 as crianças deslocavam-se para o refeitório da instituição onde era realizado o lanche.

A partir das 16h30 eram realizadas brincadeiras na sala, em que, nomeadamente a quinta-feira era dia de exploração de materiais de expressão motora, tais como, esponjas, arcos, bolas, túneis, ou as crianças deslocavam-se para o recreio.

Segundo Post & Howmann (2007), “ Os educadores aprendem e respondem ao horário diário personalizado de cada bebé ou criança e, em simultâneo, desenvolvem um horário diário global que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo.” (p.195) Porém, também é importante que a rotina seja conhecida pelas crianças e que as mesmas percebam o que se vai suceder durante o dia, sendo que, segundo Araújo (2012) “(..) a organização das atividades diárias em torno de um horário e de rotinas concebida como uma forma de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças”. (p. 42)

Ao longo da minha prática tentei sempre manter a rotina pedagógica uma vez que as crianças já estavam familiarizadas, contudo, sempre que houve necessidades e



também de forma a ir de encontro ao que as crianças precisavam e tinham interesse a rotina foi sendo alterada. Porém, existiam ainda momentos semanais tais como, sessão de expressão motora às terças-feiras, dirigida pela educadora C., e sessão de música às sextas-feiras, dirigida por um professor exterior à instituição. Durante a minha prática a sessão de expressão motora foi sofrendo algumas alterações mediante as necessidades das crianças e teve sempre um carácter flexível para ir de encontro aos interesses do grupo.

Importa referir, por último, que a rotina pedagógica da sala nº2 foi alterada ao longo da minha prática na medida em que a marcação do mapa das presenças passou a ser realizado de forma independente e as crianças passaram a ter um momento de exploração livre antes da reunião de grande grupo. Esta alteração aconteceu de forma a melhorar os tempos de transição e as aprendizagens das crianças.

Fazia parte da rotina das crianças a intencionalidade de cantar canções em que as crianças associavam ao que se ia passar, por exemplo, era cantada a música “Arrumar, arrumar, tudo, tudo no lugar” para as crianças arrumarem a sala, “Lá vai o comboio” para as crianças se juntarem dois a dois e nos deslocarmos para o refeitório, uma música que dava início à leitura de histórias, oração antes da refeição e colocação de músicas de relaxamento antes da hora de repouso. Estes indicadores eram essenciais para as crianças perceberem o que se ia passar a seguir e eram mediadores das suas ações.

O educador promove e apoia o trabalho entre pares, de pequeno grupo e de grande grupo a fim de proporcionar à criança um confronto com os seus pontos de vista e resolução de problemas. Cada uma dessas componentes acontecia ao longo do dia através de atividades educativas planeadas com intenções pedagógicas.

O trabalho individual ocorria em atividades de expressão plástica, na exploração de livros, na realização de jogos de mesa e na marcação do mapa das presenças. O trabalho de pequeno grupo acontecia nos momentos de brincadeira livre em que as crianças se juntavam em grupos. Por fim, o trabalho em grande grupo acontecia durante a reunião de grande grupo em que as crianças dialogavam, marcávamos o mapa do tempo, contabilizávamos quantos meninos estavam e em atividades de expressão motora.

3.1.4.2 - A minha intervenção

Ao longo da minha prática supervisionada em creche pretendi observar primeiramente os espaços da sala, assim como a forma como a educadora cooperante tinha a sala organizada e, por outro lado, compreender e apropriar-me da rotina da sala. Essa observação ocorreu durante todo o processo porque tinha também como enfoque observar as áreas de maior interesse das crianças e correspondentemente as suas experiências e aprendizagens vividas nos espaços. O caderno de formação foi, sem dúvida, o meu recurso para registar todos os momentos significativos no âmbito do enfoque desta investigação-ação. Por outro, as planificações permitiram-me implementar propostas que fosse de encontro aos objetivos pretendidos para a minha investigação e a partir das reflexões feitas no caderno de formação.

“Assim que entrei na sala, comecei por observar todos os espaços à minha volta de forma a perceber como estava organizada.” (Reflexão semanal: 15-18 de Fevereiro de 2016). O meu enfoque desde o início foi apresentar uma postura observante porque ajudou-me bastante a observar como a sala estava organizada, de que forma as crianças utilizavam as áreas e os espaços que as crianças recorriam frequentemente. A observação que procedi foi sempre registada no dossiê de formação e foi a partir daí que surgiu a minha ação educativa. De forma a responder a um dos meus objetivos da presente investigação-ação, ou seja, desenvolver projetos/ trabalhos que enriqueçam as áreas da sala e qualifiquem a rotina pedagógica, assim como, perceber as áreas de interesse do grupo, procedi às seguintes intervenções: Realização de ficheiros de lengalengas, registo de atividades na sala, dinamização da área da biblioteca, qualificação da rotina pedagógica através do mapa das presenças.

- **Registos/ documentação**

Os registos escritos e fotográficos ou a documentação das experiências das crianças são instrumentos importantes no dia-a-dia da sala e têm um papel fundamental no sentido de apoiar a criança e também o adulto na observação, interpretação e exploração do que foi e é vivenciado no dia-a-dia da sala. A documentação é uma forma

de registo de observações de experiências, memórias, pensamentos e ideias, é uma forma de mostrar o trabalho das crianças alargando as suas aprendizagens e incentivando a envolverem-se na sala, assim como, tornam os pais mais conscientes das experiências dos seus filhos. Os registos e documentação são também uma forma de os educadores retirarem informações importantes pois os mesmos fornecem informações sobre as aprendizagens e progressos das crianças.

Seguidamente apresentamos exemplos de registos que realizei com as crianças.

- Construção de lengalengas:

Ao longo da minha intervenção apercebi-me que as crianças tinham interesse em lengalengas e que a educadora C. proporcionava muitos destes momentos, no entanto estas não eram exploradas na sala. Numa primeira intervenção (10 de Março) explorei com as crianças duas lengalengas durante a reunião de grande grupo, por isso, sugeri mais tarde que registássemos as lengalengas para que ficassem expostas nas paredes da sala. As paredes da sala documentam os acontecimentos da sala e são o lugar de muitos registos, documentos e produções das crianças. Para tal, tive como enfoque utilizar as paredes da sala como um recurso e qualificar assim este espaço da sala, uma vez que, as mesmas tinham pouca utilidade.

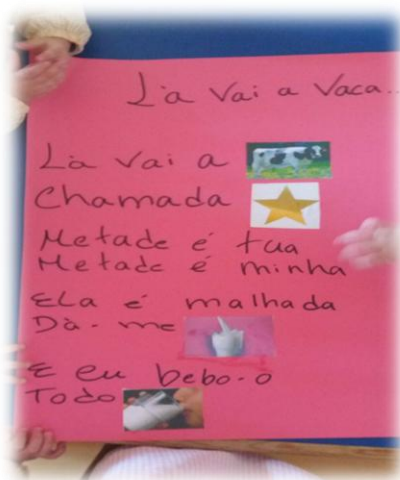
“Hoje construímos e escrevemos uma lengalenga para pudermos ficar com a mesma na nossa sala ao nosso alcance rápido. Reuni um grupo de 4 meninos e construímos. Eu escrevi com a ajuda deles que me diziam a lengalenga e as crianças colaram imagens alusivas às palavras de forma a completar a minha escrita” (Nota de campo: 10 de Março 2016).

Foi construído um registo da lengalenga “Lá vai a vaca” em conjunto com um grupo de crianças. Primeiramente, procedi à leitura da lengalenga com gestos das ações que eram abordadas na escrita. De seguida, mostrei imagens às crianças alusivas também à lengalenga e que completam a minha escrita, ou seja, o registo incluiu a escrita da lengalenga e também imagens que as crianças identificaram e colaram para completar todo o registo. A utilização das imagens era importante para que as crianças percebessem partes da lengalenga e associassem palavras a imagens que os ajudassem

no processo de perceberem o que a escrita transmite, tal como foi descrito na seguinte reflexão semanal:

“Na quinta-feira, juntei o grupo do T. (2:2), da T. (2:5), do M. (2:5) e da N. (2:9) e construímos a lengalenga “Lá vai a vaca...”. Primeiramente, relembrei com as crianças a lengalenga e pedi ajuda para a escrever. À medida que escrevia as crianças foram-me dizendo a lengalenga e completaram com as imagens que forneci (que substituíam palavras). Esta construção permitiu às crianças contactarem com o código escrito, pois ia alertando para as palavras que ia escrevendo e as respectivas letras das palavras” (Reflexão semanal- 7 a 11 de março de 2016)

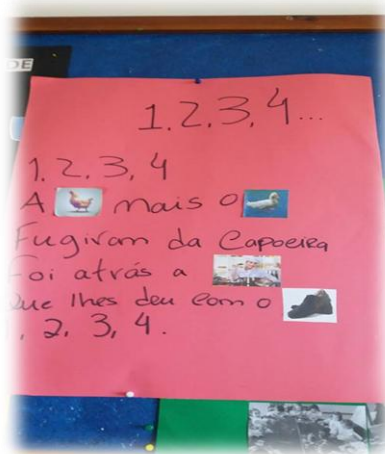
Figura 8 - A lengalenga “Lá vai a vaca”



Seguidamente, ao longo da minha prática educativa continuei a realizar ficheiros de lengalengas com a mesma metodologia que utilizei no primeiro registo, sempre com a ajuda das crianças e tendo como enfoque a realização de registos que ficassem ao alcance das crianças e qualificassem o espaço da sala, tal como a nota de campo seguinte demonstra:

“Hoje construí com mais um grupo, A L.C, a B., o G. e A M.L uma lengalenga. Pedi que esses quatro meninos se reunissem na mesa e à medida que mostrava imagens eles enumeravam o que era. Ajudaram-me a escrever, ou seja, iam-me dizendo o que tinha que escrever e colámos as imagens de algumas palavras que fazem parte da lengalenga. No fim, apresentámos aos restantes colegas e dissemos a lengalenga.” (Nota de campo: 11 de março 2016)

Figura 9 - Lengalenga “1,2,3,4”



As lengalengas foram colocadas ao alcance das crianças, como acima referi, o que permitiu muitas interações das crianças e vivências com os ficheiros, tais como, conversas entre pares, identificação das imagens e tentativas de pronunciar as mesmas, e por isso, algumas crianças passavam algum tempo perto dos ficheiros que passaram a fazer parte da sala.

“Durante as brincadeiras livres as crianças passam algum tempo a ver as lengalengas expostas na área de reunião de grupo e a realizar diálogos sozinhos ou com pares. Atrás as imagens expressão o que são, dizem as lengalengas e mantém diálogos sobre isso. O T. (2:3) e a T. (2:6) através das lengalengas “Bati à porta “começaram a dizer palavras da (...)” (Nota de campo: 8 de Abril de 2016).

**Figura 11 - O F. a observar
as lengalengas**



**Figura 10 - A B. a observar
as lengalengas**



- Registo das atividades desenvolvidas na sala:

Durante a minha prática educativa foram realizados registos com fotografias das crianças das suas atividades e momentos da sala com o objetivo das crianças se observarem nos diversos momentos, de identificarem o que foi realizado e relembrar as atividades vividas.

Estes registos eram também uma forma de se reconhecerem a eles nesses momentos e aos colegas. Estas fotografias eram colocadas à sexta-feira numa folha com vários momentos que ocorriam onde existiam fotografias de todas as crianças.

“Por isso, reuni um conjunto de fotografias das crianças em vários momentos e atividades e coloquei na área de grande grupo. Pedi ajuda às crianças para colocarem comigo e logo de imediato algumas começaram a ver as imagens e a dizer quem era e o que estavam a dizer.” (Nota de campo do dia 9 de maio de 2016). Na reunião de grande grupo eu conversava com as crianças sobre o que estava nas fotografias no sentido de relembrar o que foi feito, como e quem fez. Estes momentos eram importantes para

conversar sobre o que aconteceu durante a semana e promoveram diversos diálogos entre as crianças quando olhavam para as fotografias. As crianças, regra geral, identificavam-se nos momentos do dia-a-dia e eram realizadas conversas entre mim e elas sobre o que ia decorrendo ao longo da semana. Todos estes processos também ajudavam na rotina da sala, porque eram sempre lembrados os momentos ocorridos.

**Figura 12 - Exemplo de
registro de fotografias**



Seguidamente apresentamos a intervenção realizada no que diz respeito à qualificação da rotina pedagógica e a forma como foi alterada e vivida pelas crianças, nomeadamente, no momento de marcação das presenças.

- **Qualificação da rotina pedagógica**

A rotina pedagógica é conhecida e vivida pelas crianças diariamente, pelo que, tem um carácter flexível porque permite que vá de acordo com os interesses das crianças. A rotina pedagógica tem uma grande influência, principalmente, nas experiências das crianças porque é na sucessão desses momentos que elas exploram, manipulam, observam e aprendem. As crianças apropriam-se do que acontece diariamente e as suas experiências acontecem à volta do que se desenrola ao longo do

dia.

Qualificar a rotina pedagógica significa aumentar as suas experiências e as suas aprendizagens significativas.

- Mapa das presenças:

O instrumento de pilotagem mapa das presenças ajuda a criança a ter consciência do tempo através do ritmo de presenças e ausências, assim como, ajuda o educador a regular os tempos de permanência das crianças. O mapa das presenças era composto por dois círculos, um dos círculos continha uma imagem de uma casa que correspondia aos meninos que tinham ficado em casa e onde todas as fotografias das crianças se encontravam antes da marcação das presenças. Ao lado desse círculo, encontrava-se outro círculo com a imagem da nossa sala, que correspondia aos meninos que tinham vindo ao colégio, como podemos verificar na figura 13. O sistema da marcação das presenças ocorria com a passagem de uma fotografia da criança de um círculo para o outro.

Figura 13 - Mapa das presenças



Quando iniciei a minha PES as crianças, após o reforço da manhã realizavam a higiene com a equipa educativa e eu dava início à reunião de grande grupo. Porém, as crianças estavam sempre a entrar e a sair da reunião de grupo e isso prejudicava bastante as suas aprendizagens e sua atenção para o momento que estava a decorrer. A marcação das presenças ocorria quando as crianças estavam sentadas no tapete e marcavam a sua presença com a sua fotografia com a ajuda do adulto e tinham que

esperar a sua vez para o fazer. A seguinte nota de campo ilustra esse momento:

“Chamei a T. (2:5) e disse: “Onde está a fotografia da Teresa?”. A T. (2:5) apontou para a sua fotografia. Perguntei: “E a T. ficou em casa ou veio ao colégio?”. A T. (2:5) respondeu “Colégio” e assim marcou a sua fotografia no círculo do colégio. Todas as crianças esperaram pela sua vez e à medida que ia chamando marcavam a sua presença.” (Nota de campo- 22 de fevereiro 2016).

Para tal, comecei a observar ao longo de algumas semanas que as crianças já conseguiam identificar a sua fotografia e os meninos mais velhos já conseguiam identificar a fotografia dos colegas. Conversei com a educadora C. e propus que durante o momento de higiene as crianças pudessem movimentar-se pela sala e pelas áreas da mesma, e posteriormente, marcassem a sua presença com a ajuda de um menino mais velho, ou seja, um responsável que ajudava os meninos a marcarem a sua presença sozinhos. O objetivo que delineei para este momento partia essencialmente da interajuda entre as crianças, pois assim os meninos mais novos podiam apoiar e ajudar este momento com os meninos mais novos que ainda não estavam familiarizados com o mapa das presenças.

Esse responsável estava comigo e eu ajudava a criança também nesse processo, como está descrito na seguinte nota de campo:

“A Francisca ia marcar no círculo correspondente à casa (significado que a criança está em casa).

Nicole: Não Cisca tens que marcar aqui (apontando para o círculo correspondente à creche)

A Francisca voltou a ir colocar no local anterior

Nicole: Tu não estás em casa. É aqui. Tu tas na escola.

Por fim, a Nicole ajudou a Francisca a colocar no local certo.” (Nota de campo de 31 de março de 2016).

A N. (3 anos) foi uma criança que se apropriou de forma muito clara desta nova rotina e era, sem dúvida, um recurso muito importante para as restantes crianças que

ainda se encontravam neste processo de apropriação do mapa das presenças, pois ajudava-as a marcar a presença. A interajuda entre meninos mais velhos e meninos mais novos ajudava-os nos processos de aprendizagem, tal como podemos verificar na seguinte nota de campo:

“Durante a marcação das presenças fui pedindo que cada criança fosse marcar livremente a sua fotografia. Durante esse momento estimei que os meninos mais velhos a ajudarem os meninos mais novos a colocar a presença. A N. (2:10) foi dando indicações à B. (2: 3) e a T. (2:6) à M.L. (1: 10), referindo onde têm que colocar a presença.” (Nota de campo do dia 4 de abril de 2016).


Quando o reforço da manhã terminava eu avisava sempre as crianças que já podiam ir marcar as presenças. Isto foi um processo que levou o seu tempo para que as crianças a apropriassem desta nova rotina, mas ajudou bastante na redução de tempo que estavam sentados no tapete. Quando nos sentávamos no tapete era essencialmente para alguma atividade, para fazer a contagem dos meninos e preparar a manhã, por isso, nesse tempo que já era reduzido a atenção das crianças verificou-se que era maior e já se apresentavam mais dispostas a participar na reunião de grande grupo. A qualificação da rotina permitiu que os tempos fossem aproveitados da melhor forma e que o tempo fosse realmente de qualidade.

Os momentos de transição tem que ser calmos e do conhecimento das crianças, pelo que acontecia as crianças realizarem a higiene enquanto marcavam a presença. Eram dois momentos que aconteciam em simultâneo. Como podemos verificar no capítulo 2 os momentos de transição tem que ser do conhecimento da criança e apoiados pelo adulto, por isso, o meu papel foi essencialmente proporcionar estes dois momentos, torna-los mais ricos, proveitosos e ambos fundamentais na rotina da sala.

- **Qualificação das áreas da sala**

- **Área da biblioteca:**

Na sala de creche nº 2 não existia área da biblioteca, e isso foi visível logo que iniciei a minha prática. Existia uma caixa com alguns livros que estavam colocados num



armário que não estavam ao alcance das crianças assim como também não eram visíveis. Quando observei que existiam livros na sala, coloquei-os ao alcance das crianças e percebi que as mesmas ficaram muito entusiasmadas, porque não contactavam com os livros diariamente.

Ao longo da minha prática, percebi que o interesse das crianças crescia porque os livros passaram a estar disponíveis para elas de uma forma mais constante. Durante o momento de higiene em que as crianças tinham que esperar a sua vez para mudar a fralda fui colocando alguns livros perto delas de forma a observar as suas reações porque ainda não tinha observado momentos de observação de livros. As crianças pegavam nos livros, folheavam, observavam as suas ilustrações e faziam comentários relativamente às mesmas. Aqui pude observar que havia interesse pelos livros.

Passou a ser constante durante o momento de higiene que as crianças observassem e explorassem os livros, não como uma forma de obrigação, mas sim de qualificar este grande tempo de espera que acontecia entre a higiene e irem para a sesta. Neste momento de espera, as crianças ficavam inquietas o que por vezes gerava alguns conflitos, por isso, decidi tornar este momento mais calmo, tranquilo e não de espera.

Tendo em conta este interesse decidi levar as crianças à biblioteca e hospital dos livros na própria instituição. Neste dia observámos os livros, as crianças tiveram oportunidade de explorar e perceber que alguns estavam no hospital dos livros uma vez que estavam estragados. Este foi um momento para promover a utilização cuidada dos livros, assim como, a sensibilização para a estima dos mesmos.

“Hoje fomos visitar o hospital dos livros, localizado na instituição. Este espaço está localizado num local que contém uma estante onde está assinalado “ Hospital dos livros”. Os livros são colocados na estante, reformulados e depois quando estão prontos regressam à sua sala. Quando chegámos pedi que as crianças se sentassem no chão e apresentei o espaço referenciando as utilidades do hospital e questionei “Açam que podíamos recolher os livros da nossa sala e vir trazer ao hospital?” Todos se mostraram entusiasmados. No fim, todos puderam folhear livros e explorar os mesmos.” (Nota de campo dia 1

de abril de 2016)

**Figura 14 - Visita ao
hospital dos livros I**



Figura 15 - Visita ao hospital dos livros II



A partir desta visita foi decidido em grupo que poderíamos formar na nossa sala uma biblioteca para pudermos guardar os livros e utilizá-los sempre que necessário. Contudo, foi necessário inicialmente perceber os livros que estavam inutilizáveis, para os pudermos colocar no hospital dos livros da instituição. A seleção foi feita em grupo, pois as crianças observaram os livros e seleccionámos os que estavam sem páginas, rasgados ou sem capa, e foram entregues no hospital dos livros por todos.

A realização da área da biblioteca foi decidida em grupo, assim como a sua estrutura, ou seja, foi necessário perceber como iríamos construir uma biblioteca. Para tal, e depois da visita à biblioteca da instituição levei algumas imagens de bibliotecas reais para as crianças observarem. Aqui as reações foram diversas e chegámos à conclusão que precisávamos de uma estante para colocar os livros. Surgiu a partir da educadora C. a ideia de pedirmos as caixas à mãe do S. pois tinha muitas que nos podia disponibilizar. Utilizar os pais como recurso para a sala é sempre uma mais-valia e uma

forma de os envolver nos nossos trabalhos e criações. A seguinte nota de campo ilustra a pintura das caixas de madeira:

“Neste dia propus ao grupo começarmos a pintar caixas de madeira para construirmos um armário para a biblioteca. Questionei quem gostaria de pintar e o M. a T., a B. e a F. mostraram interesse.

Todos começaram por pintar com os pinceis que disponibilizei e mostraram-se muito entusiasmados com esse momento. A certo momento, a F. começou a pintar a sua mão e pronunciar “ Mã, mã” rindo e sorrindo com o que estava acontecer. Depois disso, a T. e o M. fizeram o mesmo, assim como, a L.C. que se juntou ao grupo mais tarde.”(Nota de campo do dia 18 de Maio).

Ao longo da minha intervenção a biblioteca não ficou concluída, por falta de tempo, desse modo, não foi possível verificar as experiências ocorridas em torno do novo espaço da sala.

Figura 17 - Pintura das caixas



Figura 16 - Pintura em grupos das caixas



O envolvimento das crianças na construção da área da biblioteca permitiu que fizessem parte de todo o processo, desde a concretização das estantes aos livros que

poderiam estar na biblioteca. Neste processo é importante que as crianças percebam o que está a acontecer, por isso, os diálogos eram essenciais para que houvesse uma consciência do que estava a ser realizado. Ao envolver as crianças promovi essencialmente que as mesmas obtivessem escolhas, que participassem na organização e nos processos de concretização, que percebam a estética dos livros assim como os cuidados a ter na sua utilização. Uma dimensão muito importante e descrita no capítulo 2 é a flexibilidade das áreas da sala, pelo que, é visível nesta intervenção essa mesma dimensão. A flexibilidade das áreas deve decorrer dos interesses e necessidades das crianças, pelo que, esse critério foi cumprido.

3.1.5 - Escala ITERS

Com o objetivo de poder recolher dados objetivos sobre a qualidade dos espaços e dos materiais, bem como a rotina, utilizei a escala ITERS (Harms, Cryer, Clifford, 1990) nomeadamente, as subescalas: “Mobiliário e a sua disposição para crianças”; “Cuidados pessoais de rotina” e “Atividades de aprendizagem”. Apesar de o preenchimento ter sido realizado na fase final da minha PES, a sua avaliação ainda teve algumas repercussões na minha ação.

A subescala, “**Mobiliário e a sua disposição para crianças**”, está dividida por seis pontos com itens relacionados com o tema, conforme está descrito no apêndice C.

Nesse sentido, podemos verificar no geral a classificação obtida em todos os pontos do primeiro item foi positivo, uma vez que apresenta mobiliário adequado, alguns materiais ao alcance das crianças.

Em relação ao item 1- Móveis para cuidados de rotina, alimentação e sono, arrumação dos objetos pessoais da criança- avaliei com nível 4 uma vez que as crianças têm a sua disposição materiais que apelam a sua individualidade, ou seja, prateleiras para guardar os seus objetos pessoais, mobiliário adequado para prestar cuidados às crianças, nomeadamente, zona de fraldário equipada.

Relativamente ao ponto 2- Móveis usadas nas atividades de aprendizagem - avaliei com o nível 4 uma vez que existem em todas as áreas móvel adequada e ao alcance das crianças para as mesmas manterem os brinquedos arrumados e organizados, por

exemplo, na área de jogos de mesa os jogos estão guardados e identificados em caixas.

O ponto três- Mobília para relaxamento e conforto- a classificação que atribui foi 5 pelo facto de a sala ser bastante acolhedora, luminosa, que apela à circulação individual da criança, nomeadamente, pelas áreas da sala. Os materiais estão disponíveis para as crianças, embora alguns não estejam sempre disponíveis para as crianças diariamente, os mesmos são dados as crianças todos os dias, apenas por uma questão de arrumação. Nesse sentido, o ponto quatro- Arranjo da sala- também foi classificado com o número quatro, no sentido em que, as áreas estão separadas por móveis ou partes da área que delimitam o espaço e as áreas de rotina muito acessíveis e de fácil acesso. Para chegar ao nível máximo era necessário que todos os materiais estivessem ao alcance das crianças.

O ponto 5 - Materiais expostos para as crianças- avaliei este item com o número 4 (Bom) porque apenas os materiais da área da arte estão guardados numa prateleira, pelo que, as crianças dependiam sempre de um adulto para estar nesta área. Nesse sentido, esta área apelava pouco à individualidade da criança porque estava sempre condicionada ao que lhe era dado pelo adulto. Por outro lado, as restantes áreas e materiais estavam sempre ao alcance das crianças e as mesmas utilizavam-nos livremente. Importa ainda referir que, existiam na sala fotografias das crianças sobre o que foi realizado durante a semana e existiam conversas dos adultos sobre as mesmas.

O ponto 6- As chegadas/ partidas – foi avaliado com nível BOM (5). Durante o acolhimento e a educadora cooperante e eu tentávamos proporcionar que fosse um momento tranquilo, de troca de informações entre os pais e adulto, e tranquilidade no momento da separação. Por vezes havia alguma agitação na sala que não permitia que fosse um momento como desejado.

A segunda sub-escala utilizada foi a dos **Cuidados Pessoais de Rotina**, composta por oito itens (7 a 14) que avaliam a qualidade dos tempos de rotinas de respostas às necessidades básicas e os aspetos ligados com a segurança e a saúde. Contudo, tendo em conta o enfoque do meu trabalho apenas avaliei os itens 7 a 10 desta sub-escala.

. O momento das refeições eram momentos de pequeno grupo, ou seja, as crianças comiam em mesas com 7 elementos e no geral quase todas as crianças se

alimentavam sozinhas e eram encorajadas a tal, por isso, atribui uma avaliação de 5 (Bom). Para poder atribuir o nível 7 era necessário que o momento fosse mais tranquilo pois havia sempre barulho a decorrer.

O ponto 8- Sesta- foi avaliado com o número 3 (Mínimo), uma vez que ao longo da minha prática tentei qualificar os momentos antes da sesta pois as crianças estavam sempre muito agitados nos tempos de espera até irem para as suas camas, por isso, havia meninos que ficavam mais sensíveis e com necessidade de dormir mais cedo, contudo, só o poderiam fazer quando todos tivessem realizado a higiene. Nesses momentos eu tentava cantar músicas, fazer danças de roda, ver livros e momentos nas áreas, que foi uma questão que senti necessidade de alterar após a avaliação deste item. Relativamente à sesta a mesma era realizada de forma tranquila, em que cada criança tinha a sua cama e os seus lençóis que eram trocados com regularidade, e o adulto responsável por esse momento supervisionada e apoiava as crianças.

Ponto 9 – Fraldas/hábitos de higiene- avaliei este ponto com excelente (7). As crianças tinham momentos de higiene individual em que iam à casa de banho quando era necessário e nesses momentos as crianças retiravam o papel para se limpar, esfregavam as mãos sozinhas e os adultos ajudavam a colocar o sabão e a limpar as mãos. As crianças que utilizavam fraldas esperavam pela sua vez e as mudanças eram realizadas no fraldário entre conversas com as crianças e momentos calorosos de interações.

Em relação aos Cuidados pessoais das crianças (ponto 10), pude observar que este aspeto era bastante valorizado e era um momento de rotina na vida das crianças pois crianças lavavam as mãos pelo menos 4 vezes ao dia e eram mudadas as fraldas antes do início de atividades, antes e depois da sesta e sempre que necessário, por isso, atribui a avaliação de Bom (5).

Por fim, importa referir a minha avaliação utilizando a subescala IV- Atividades de Aprendizagem, que contém 7 pontos que considere relevantes para o meu estudo uma vez que faz referência a algumas áreas da sala assim como as interações nas mesmas.

Relativamente ao ponto 19- Arte- atribuí classificação de bom (5), uma vez que, as crianças contactavam pelo menos três vezes por semana com materiais de arte. Apesar de os mesmos não estarem ao alcance das crianças e precisarem do apoio dos

adultos na distribuição dos materiais, as crianças são ainda assim incentivadas à manipulação, criatividade e exploração individual nos trabalhos que realizam. Ao longo da minha prática procurei que essa área servisse também como uma área aberta durante as brincadeiras livres e as crianças pediam-me muitas vezes para fazer desenho.

Ao ponto 20- Música e movimento- foi atribuído a avaliação mínima (3), uma vez que, a componente musical apenas estava presente nas sessões de música que ocorriam uma vez por semana, sendo que as crianças estavam sempre bastante envolvidas durante esses momentos. No que diz respeito ao movimento, ocorreram ao longo da minha prática alguns momentos em que apelavam ao movimento do corpo.

Atribui a avaliação de 6 (Entre bom e excelente) ao ponto 21- Blocos. Na sala existe a área dos jogos de chão e jogos de mesa que contém jogos de encaixe, conjuntos de blocos grande e pequenos e jogos de enfiamento. Estes materiais são utilizados pelas crianças diariamente e estão ao alcance das mesmas, pelo que, as crianças passavam muito tempo nestas duas áreas. Era durante estes momentos que as crianças, com os blocos grandes e pequenos, seriavam cores, faziam torres, contavam os blocos, etc. e a educadora apoiava esses momentos, pelo que, achei relevante avaliar este ponto de forma bastante positiva. Por vezes estes materiais não estavam ao alcance direto das crianças.

O ponto 22 faz referência ao Jogo do Faz-de-Conta em que avaliei com Bom (4). Esta área estava direcionada para a vida real, no sentido, de retrato de papéis sociais como a mãe, a filha e a cozinheira, ou seja, as rotinas da casa. O espaço contém um fogão, um frigorífico, um lava-loiça, comida, pratos, copos e um baú com diversos materiais (bonecos, roupa para os bonecos, peluches, secador, bolas, etc). A área do faz-de-Conta é bastante privilegiada pelas crianças e passavam grande parte do dia neste espaço a retratar papéis sociais e o quotidiano, como por exemplo, lavar as mãos, lavar os pratos e preparar a comida.

Após a avaliação deste ponto, foram introduzidos na área os talheres de cozinha (garfo, colher e faca), e o espaço ficou mais rico, sendo que a preparação da comida começou a ser feita de forma diferente pois as crianças passaram a mexer a comida e cortar os alimentos e as suas experiências tornaram-se mais ricas com a introdução de

novos materiais.

Ao ponto 23 Jogos de água e areia, atribui a classificação de 1 (Inadequado), uma vez que, na minha sala não existia esta área. Penso que esta área tinha sido muito proveitosa se a tivesse construído, contudo, num futuro próximo irei ter em atenção nesta área pois o contacto com a terra, a água, ou seja, materiais naturais são uma mais-valia no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças.

Relativamente ao ponto 24 - Consciência cultural - atribui a classificação de mínimo (3) uma vez que é evidente algumas bonecas de raça negra, mas poucas evidências étnicas e racial em livros que estão na sala.

Por fim, relativamente ao ponto 25 – Interação com pares - avaliei com uma prestação bastante positiva, ou seja, entre o bom e o excelente (6) pois a interação entre pares nas áreas da sala era bastante evidente. As crianças juntavam-se em pequenos grupos e com o meu apoio ou da educadora cooperante as interações sociais eram reforçadas e positivas. Ao longo da minha prática adequuei a minha postura e passava algum tempo nas áreas com as crianças, onde por vezes era necessário mediar partilha de brinquedos e confrontos que surgiam mas que rapidamente eram superados. A ação educativa era muito centrada na partilha e na cooperação, principalmente na tomada de decisões, por isso estimulava as crianças a pedirem para mexer nos brinquedos que outra criança estava a brincar, a partilharem os brinquedos e brincar em cooperação. Por isso, considero que essa minha ação foi superada e assim atribui excelente neste parâmetro.

Considero que a utilização da escala ITERS fez-me ter uma perceção do que podia ter alterado, qualificado e melhorado, pelo que, deveria ter feito o seu preenchimento mais cedo. Na qualificação da área da sala (criação da área da biblioteca) permitiu-me observar a forma como as suas experiências alteraram, porque passaram a ter um novo interesse. Penso que haveria outras áreas que poderiam ter tido mais intervenção mas não o tiveram, o que num futuro próximo me deixa mais atenta para perceber os interesses das crianças, saber escutar, perceber as necessidades que nos querem transmitir.

3.2 - Caracterização do contexto de jardim-de-infância


O colégio Salesianos de Évora localizava-se fora das muralhas de Évora, embora, não propriamente na periferia da cidade. Localizava-se num espaço que continha várias infraestruturas, tais como, cafés, papelaria, cabeleireiro, banco, clínicas, etc. A escola disponha de estacionamento próprio, pelo que, tornava as entradas e saídas bastante calmas e era uma mais-valia para os pais pois podiam entrar e permanecer na escola interagindo com as crianças e os profissionais.

De acordo com a introdução do projeto educativo da instituição, que tem como título “Projeto educativo pastoral dos Salesianos de Évora- Colégio”, esta era uma escola de origem católica com o objetivo de educar, formar, proteger e promover em especial crianças e jovens, segundo princípios da fé católica, inerentes aos ensinamentos do fundador da congregação salesiana, fundada por S. João Bosco, uma referência para toda a comunidade salesiana.

A instituição era composta por dois andares. No rés-do-chão, somos recebidos por um funcionário que estava sempre à porta a receber os alunos, o que faz com que a pessoa se sinta bem acolhida. Ainda nesse corredor localizava-se a secretaria da instituição, onde eram tratados todos os assuntos referentes à instituição. Importa referir que o corredor de entrada estava sempre decorado pelas crianças do pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo do ensino básico alusivo a vários temas, por exemplo, durante o Natal cada criança fez um enfeito de natal em casa com os pais que foi exposto à entrada da instituição. Esta iniciativa era promovida pela associação de pais, pelo que, era notório o envolvimento das famílias nos espaços e na dinâmica da instituição.

No rés-do-chão encontrava-se um grande pátio que era destinado aos alunos da escola apenas e onde as crianças brincavam e esperavam pelos pais à hora de almoço e ao fim do dia. Neste espaço localizava-se também o bar da escola. No pátio que acima referi localizava-se uma porta que dava acesso à educação pré-escolar, nomeadamente à valência de creche, que apesar de serem próximas não havia muita interação entre as crianças e profissionais das diferentes valências.

No espaço da valência de creche tinha três salas, um gabinete e uma casa de banho, sendo que estes espaços se centram, essencialmente num corredor envidraçado




para o pátio que acima referi. A valência de creche foi um espaço a que eu tive pouco acesso durante a minha prática supervisionada, apesar de se encontrar próxima da valência de jardim-de-infância, e apenas tinha acesso quando chegava de manhã ao entrar pela porta. A valência de creche não tinha muito contacto com a valência de jardim-de-infância, as crianças encontravam-se no espaço exterior mas existia uma vedação a delinear os dois espaços. Aqui podemos verificar que não existia interação entre as crianças das diversas faixas etárias.

Ao passar o corredor que se encontrava junto das duas casas de banho, começava a valência de jardim-de-infância. A zona do pré-escolar encontrava-se em meia-lua, ou seja, num único corredor composto pelas salas, um refeitório, quatro casas de banho e dois dormitórios. Desse modo, importa referir que a zona do pré-escolar se encontrava toda num só espaço o que apelava mais uma vez ao trabalho de equipa porque facilmente tínhamos acesso e estávamos perto de todas as salas.

No que diz respeito à valência de jardim-de-infância esta disponha de 5 salas organizadas por áreas, diversos materiais e estruturas de qualidade, nomeadamente, um plasma que era uma ótima ferramenta para projetar filmes, músicas ou informações. Todas as salas eram equipadas com materiais de qualidade apresentando todas a mesma estrutura arquitetónica com muitas condições. Verifiquei que as produções das crianças apenas podiam ser afixadas em placares porque, segundo a educadora I., por regra da instituição, não se podia colocar nada nas paredes. Por vezes isso era um constrangimento porque algumas produções das crianças não eram expostas por falta de espaço ou eram colocadas por um curto espaço de tempo. Contudo, a preservação das paredes também é um aspeto positivo no que diz respeito à conservação dos espaços.

Importa referir que no espaço da valência de jardim-de-infância existe ainda o refeitório. O espaço do refeitório estava organizado com várias mesas corridas e uma copa de apoio ao espaço, uma vez que a comida era confeccionada no refeitório da escola e transportada todos os dias desse refeitório para o refeitório da educação pré-escolar. Na minha opinião o refeitório é um espaço pequeno que abrangia 3 salas que se juntavam nos momentos de lanche e almoço o que originava algum barulho, o que não correspondia a um tempo calmo e tranquilo.

Importa ainda referir que perto de todos os espaços que acima referi, localizava-



se o rés-do-chão e encontrava-se um pavilhão gimnodesportivo. Este espaço caracterizava-se por ser bastante polivalente porque era utilizado não só para as aulas de educação física e sessões de educação motora, como também para eventos da escola, como foi o caso da festa de natal, em que com ajuda de todos os funcionários o pavilhão tornou-se num verdadeiro palco para espetáculos. As atividades extracurriculares no âmbito das escolas de desporto e artes do ArtiSport também aconteciam neste espaço, tal como, as aulas de ballet, karaté e zumba que eram abertas à comunidade eborense.

Durante a minha prática, todas as segundas-feiras, deslocava-me com as crianças para o pavilhão porque as mesmas tinham educação motora, por isso, verifiquei que os materiais do espaço eram bastante diversificados e aproveitados por todos.

Existia também um auditório equipado e adequado a eventos, e utilizado para diversas atividades de cariz cultural. Durante minha prática presenciei a comemoração do dia do pijama e a celebração dos bons dias gerais que acontecem mensalmente.

Seguidamente, ao passarmos para o 1º andar da instituição podíamos encontrar as salas de 1º/2º/3º ciclo e ensino secundário, às quais não tive acesso durante o período da minha prática pedagógica. Aqui localizavam-se também salas de música equipadas com diversos instrumento e utilizados pelas crianças de educação pré-escolar durante as sessões de música com a professora S.. Os laboratórios de química também se encontravam no 1º andar e são equipados com diversos materiais de ciências e utilizados diariamente pelos alunos.

Por fim, a biblioteca da escola, apelidada “Papa-livros” também se localizava perto destes espaços e funcionava como uma sala de estudo e de elaboração de trabalhos para a escola. O espaço era utilizado por todas as crianças, sendo que, cada sala de jardim-de-infância a utilizava uma vez por semana, durante 1h, na hora do conto que é dinamizada pela professora que estava na biblioteca. Esta era composta por uma zona de atendimento, uma zona de estudo, uma zona de leitura, uma zona de multimédia, uma zona de audiovisuais e o cantinho da leitura. A biblioteca foi, para mim, um recurso na minha prática pedagógica sempre que necessitava de livros e foi um recurso para a crianças no projeto que desenvolvemos na sala. As crianças utilizavam a biblioteca pelo menos uma vez por semana quando alguns pais iam ler histórias.

Considero relevante ainda, afirmar que junto à escola encontrava-se a Igreja de

Nossa Senhora Auxiliadora (Igreja dos Salesianos) que completa toda a vivência de fé cristã que era incutida nos jovens. As crianças deslocavam-se à mesma quando existiam comemorações festivas, nomeadamente, dias de santos ou alturas como o natal e a páscoa em que acontecia uma eucaristia dirigida pelo padre da paróquia.

De acordo com os critérios de qualidade de espaços enunciados no capítulo 2, penso que existia uma flexibilidade no sentido em que os espaços eram interligados e de fácil acesso pelas crianças, seguros e arquitetonicamente construído com materiais de qualidade. As cores e os espaços eram constituídos por cores vivas e atraentes que chamavam a atenção de quem por lá passa.

3.2.1 - Fundamentos da ação educativa

O educador fundamenta a sua ação educativa com o objetivo de delinear um método de aprendizagem, e para perceber e aprofundar conhecimentos na área. A ação educativa é vista como a metodologia de trabalho, assim como, os pressupostos da sua ação.

A minha prática pedagógica foi realizada na sala vermelha com a educadora cooperante I.F.. O projeto curricular de grupo (2016/17), por ela elaborado, tem como ponto de partida uma breve introdução que faz referencia a aspetos relacionados com a organização do projeto curricular e onde a educadora afirma que são “pertinentes para o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança a todos os níveis”.

De todos os pontos referidos no projeto, importa referir que todos são importantes para que a criança tenha possibilidade de experienciar e aprender significativamente com o apoio do educador de forma a alcançar o objetivo desejável: que a criança atinja determinados objetivos com o apoio cooperado do educador em todo o processo de aprendizagem.

De acordo com o projeto curricular de grupo (2016/2017), a criança durante a sua experiência do pré-escolar terá oportunidade de adquirir várias competências que a educadora I. teve em conta e eu também, após analisar o documento:

- “- Desenvolver a segurança e o equilíbrio afetivo;
- Conhecer o seu corpo;

-
- Adquirir autonomia;
 - Desenvolver capacidade motoras;
 - Relacionar-se com os outros e respeitá-los;
 - Desenvolver a imaginação e criatividade;
 - Comunicar e expressar-se através de diferentes linguagens;
 - Aprender fazendo e experienciando;
 - Observar e compreender o meio onde vive.” (Filipe, 2016, p. 5)

A educadora I. orienta a sua ação educativa mediante os objetivos que acima referi e estão presentes no projeto curricular de grupo mas também através do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, centrando a sua prática nos princípios e pressupostos do mesmo. Uma metodologia tem em consideração um conjunto de fatores que influencia a prática pedagógica do/a educador/a, do grupo, do ambiente educativo e da organização dos espaços e do tempo, para tal é necessário ter uma linha orientadora que permita adaptar essas práticas à ação do/a educador/a.

O movimento da escola moderna apresenta as seguintes finalidades formativas segundo Niza (1992) citado por Folque (2014):

- Iniciação a práticas democráticas: Uma prática cooperada na comunidade educativa com a consciência de que devemos respeitar o outro, saber viver em comunidade e consciência de vivências democráticas.
- A reinstituição dos valores e das significações sociais: Uma necessidade de refletir para ter consciência dos valores morais, sociais e éticos que permite à criança tomar decisões, perceber regras de grupo e regras da sociedade onde está inserida.
- A reconstrução cooperada da cultura: Perspetiva de uma aprendizagem sociocultural em que as crianças têm acesso a conhecimentos socioculturais através da experiência que proporciona aprendizagens significativas. (p.51)

Segundo Peças (2005) citado por Folque (2014) “A aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que os cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente no mundo (...)” (pág. 52 para tal a aprendizagem necessita de ser vivida e significativa, um dos princípios do modelo vigente.

A gestão cooperada do currículo é feita através do planeamento, da partilha de

responsabilidades e da avaliação que procede à construção dos valores e dos significados das práticas culturais.

Segundo Niza (2012) “É através de um sistema de organização cooperada que as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e direta e que o treino democrático se processa de maneira explícita no Conselho Instituinte.” (p. 145)

A gestão cooperada do currículo visa a negociação extrema, por isso a valorização das opiniões das crianças é um ponto de partida para essa gestão cooperada que visa o desenvolvimento por parte das crianças de um papel ativo na sua aprendizagem. Desse modo o planeamento e a avaliação são um ponto de partida para tal, através do seu carácter formativo.

Importa ainda referir que o modelo pedagógico MEM visa a construção das aprendizagens das crianças através da experiência do que é real, ou seja, através de situações do quotidiano em que o conhecimento é produzido na vida real, para tal, a cultura tem e está sempre presente neste processo cooperado. Aqui a vida das crianças é valorizada uma vez que é “o ponto de partida para os educadores alargarem as competências de comunicação e aprendizagem das crianças.” (Niza, 1996) citado por Folque (2014) As crianças são estimuladas a interrogarem-se perante várias situações de forma a conseguirem envolver-se ativamente na procura e compreensão do mundo à sua volta. (p.53).

De forma a apoiar essa aprendizagem ativa o Movimento da Escola Moderna apresenta um conjunto de instrumentos de pilotagem que se baseia segundo Niza (1996) citado por Folque (2014) na “(...) conceção de que ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educadora a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como “informantes da regulação formativa” (p. 55).

Os instrumentos de pilotagem foram os seguintes:

- ✓ **Mapa de presenças:** É uma tabela mensal de dupla entrada que contém os dias da semana e o nome das crianças, como podemos verificar na figura

17. Todas as manhãs na sala vermelha as crianças marcavam a sua presença na reunião de grande grupo com a letra “P”. Este mapa permite à criança ter consciência do tempo através do ritmo de presenças e ausências e assim poder avaliar a sua participação no grupo. A consciência de que se pertence a uma comunidade de aprendizagem ganha-se também com a identificação de todos os que a ela pertencem. As crianças marcavam a sua presença durante a reunião de grande grupo de forma autónoma.

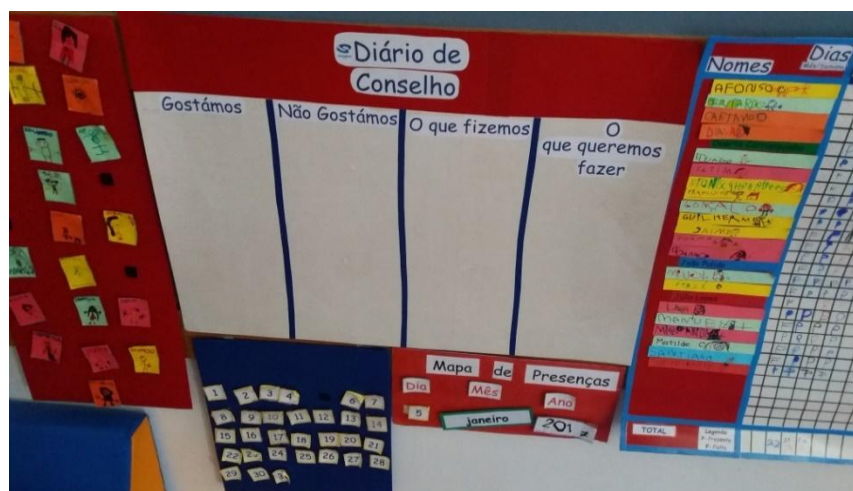
Figura 18 - Mapa das presenças



- ✓ **Mapa de atividades:** É um mapa com dupla entrada em que na vertical (lado esquerdo) se encontram os nomes das crianças e na horizontal contém o nome e fotografia das áreas da sala (Figura 18). A criança neste mapa planeia o que irá fazer no dia colocando um círculo na atividade que planou e quando a atividade está termina preenche o círculo com um risco. Este mapa é usado como um processo de autorreflexão sobre o que planeou e de autorregulação do seu trabalho em que a sua avaliação é concre-

- ✓ Diário de grupo: A educadora I. apelida este instrumento como “Diário de conselho. É um registo semanal constituído por quatro colunas: “Gostámos”/ “Não gostámos”/ “ O que fizemos”/ “ O que queremos fazer”, como está descrito na figura 20. No diário de grupo são resolvidos incidentes e conflitos, ouvidos desejos e relatados acontecimentos e escritos pelo adulto ou listrados pela criança ao longo da semana. No final da semana na reunião de conselho os conteúdos do diário são analisados pelo grupo. Na sala vermelha as crianças não descreviam os acontecimentos ao longo da semana, ou seja, não recorriam ao diário e apenas o faziam na reunião de conselho. Ao longo da minha prática tentei contornar essa situação incentivando que utilizassem o diário de grupo de forma mais regular e no dia-a-dia da sala.

Figura 21 - Diário de conselho



- ✓ Mapa das regras de vida: Contém um registo das regras que foram combinadas e acordadas em grupo e é alterado mediante a necessidade do grupo. Na sala vermelha este mapa não existia, embora existissem diálogos sobre regras que tinham que ser cumpridas na sala.
- ✓ Quadro de distribuição das tarefas: Uma vez que o modelo pedagógico MEM se assume como um processo de responsabilidade de si e para os outros, o quadro das tarefas permite que a criança tenha uma participação

ativa nas tarefas da sala, onde as mesmas são discutidas em grupo de forma a perceber as tarefas importantes para o bom funcionamento da sala. Na sala vermelha o quadro das tarefas foi introduzido por mim e quando o iniciei reuni com as crianças de forma a acordarmos sobre quais eram as tarefas necessárias a colocar (Figura 21). O quadro tinha uma duração semanal, ou seja, todas as semanas era alterado dando possibilidade de as crianças poderem participar em todas as tarefas.

Figura 22 - Quadro das tarefas



O planeamento e a avaliação apresentam-se como um processo importante no movimento da escola moderna sendo um ato constante para o planeamento das atividades e da vida na sala. Desse modo, o mesmo concretiza-se em grande grupo na reunião de conselho no final da semana. O planeamento acontece diariamente através do plano do dia que é um instrumento de planificação e de regulação composto por três colunas: “O que queremos fazer/ Quem faz/ Avaliação”. Este instrumento não era utilizado na sala vermelha onde realizei a minha prática pedagógica, no entanto foi introduzido por mim de forma a servir de referência de registo para a execução de atividades durante o dia e da sua avaliação. A educadora I. utilizava o plano semanal, mas apercebemo-nos que o mesmo acabava por ser uma repetição do diário.

Importa referir que o modelo pedagógico MEM é importante para que a criança consiga tornar-se num cidadão responsável, democrático e autónomo, que foram pressupostos presentes na minha prática de ensino supervisionada.

3.2.2- Caracterização do grupo

O grupo da sala vermelha era composto, por 23 crianças, 14 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, sendo que em novembro de 2016 uma menina saiu da instituição por motivos profissionais dos familiares.


Das 23 crianças que frequentavam a sala vermelha, todas já estavam adaptadas na instituição uma vez que frequentam a mesma desde os 2 anos maioritariamente, sendo que, a educadora I. está com o grupo desde os 2 anos e a assistente operacional desde os 3 anos de idade. As crianças estavam familiarizadas com a equipa educativa e os espaços mantendo uma relação bastante segura e de confiança e com os colegas igualmente. De um modo geral, as crianças chegavam quase todas até às 9h30 da manhã, uma vez que a porta central da escola encerrava, e partiam ao fim do dia, por isso, posso afirmar que as crianças passavam a grande parte do seu dia e muitas horas na instituição.

Importa ainda referir que o contexto familiar das crianças era maioritariamente apenas um pai, mãe e a criança uma vez que eram poucas as crianças que tinham irmãos. Na sala, quanto à situação socioeconómica dos pais, eram também maioritariamente, uma classe-média alta.

- Identificação dos interesses e necessidades das crianças

A identificação dos interesses e necessidades das crianças foi feito não só através da consulta do projeto curricular de grupo, mas também essencialmente pela observação direta e registo nas notas de campo do dossiê de formação.

Desse modo, posso afirmar que o grupo se apresenta como bastante sociável, autónomo e cheio de vontade de aprender. A minha chegada à sala teve impacto nas crianças na medida em que me receberam desde o início de forma muito agradável,




percebendo desde cedo que a minha presença não lhes causava incômodo. Ao longo do tempo as crianças passaram a confiar bastante em mim e a sentirem-se seguras comigo, uma vez que, recorriam a mim para todas as atividades, para saberes ou necessidades básicas e para momentos de rotina. As crianças, com o tempo, começaram a respeitar-me a tornar-me parte integral do grupo o que também facilitou muito a minha adaptação à sala.

No que diz respeito à relação entre pares, as crianças como já estavam juntas há alguns anos mantinham um clima de grande proximidade e cumplicidade que era visível diariamente, por exemplo, quando algum menino faltava as crianças sentiam a sua falta referenciando sempre que faltava e questionando o porquê. Durante um período o J. foi para o Brasil durante quase 1 mês visitar a família materna, e as restantes crianças comunicaram-me várias vezes que sentiam saudades dele. Na minha opinião as crianças tinham uma grande proximidade que era de facto muito agradável de vivenciar.

Contudo, as crianças centravam-se também em pequenos grupos, nomeadamente nos momentos em que se encontravam nas áreas em brincadeiras livres. O S. e o E. eram crianças muito próximas e que passavam muito tempo juntos, assim como a L. e a S. Ainda assim a sala era composta por vários grupos por exemplo, a F., a F. e D. eram crianças que estavam sempre juntas tanto em atividades como em brincadeiras, o que por vezes significava terem as três escolhas idênticas que se refletiam nas suas produções. O C., o J., o F. e o B. ficavam grande parte do tempo os três juntos em grandes diálogos que pude observar ao longo do tempo. Verifiquei também que o M. e o D. tinham maior preferência em estar sozinhos a brincar, embora, quando integrados em grupos conviviam de forma muito agradável. O M. e o G., como mantém uma amizade fora da instituição devido à proximidade dos pais, eram crianças que também tinham especial gosto em estarem só as duas.

Importa referir que no grupo existiam três crianças (F., F. e J.) que tinham uma capacidade de “liderar” o grupo e que se destacam pela intenção de manipular os acontecimentos da sala, porque são crianças mais participativas, mais autónomas e que acabam por ser uma ajuda para as restantes crianças em diversas situações e acabam por liderar algumas situações.

No geral, o grupo era bastante comunicativo o que se destacava nos momentos



de comunicação e nos momentos de grande grupo em que eram bastante comunicativos e queriam sempre participar ativamente. Por vezes, a vontade de partilhar não permitia que eu me fizesse ouvir e acabavam por se desrespeitar uns aos outros por falarem alto e ao mesmo tempo. Isto foi uma problemática que ao longo da minha prática tentei contornar no sentido de tentar que as crianças percebessem e tomassem consciência de que temos que ouvir para ser ouvidos e esperar pela nossa vez. Para tal, tentava que colocassem o dedo no ar sempre que quisessem falar e explicava que também eu tinha coisas para partilhar.

O mesmo grupo apresentava um especial gosto na realização de atividades e expressavam esse contentamento quando questionavam constantemente quando podiam fazer uma determinada produção proposta pela educadora, ou outras chamavam a atenção que ainda não tinham feito e queriam fazê-lo. Tinham também interesse em realizar experiência da área das ciências, e na leitura de histórias o que tive sempre em conta na minha prática educativa. É um grupo que observei que começou agora a descobrir as áreas da sala e avança com propostas interessantes para a dinamização dos espaços.

O grupo demonstrava também necessidade de orientação do adulto para quase todas as atividades, apesar de a equipa educativa estimular bastante a autonomia as crianças questionavam constantemente os adultos se podem fazer algo, ir à casa de banho, assoar o nariz, e situações básicas, como se podem ir brincar. Aqui demonstra a dependência que estas crianças ainda têm do adulto o que não corresponde ao que é esperado em crianças de 5 anos, pois ainda não eram autónomos.

Sendo o grupo homogêneo, por vezes deparava-me com o facto de as crianças terem os mesmos interesses ou, pelo menos, idênticos, o que se refletia nas suas produções e em diálogos quando questionava como queriam fazer uma determinada produção e as crianças acabavam por dizer todas a mesma coisa pelo que a votação deixava de fazer sentido. Por exemplo, quando havia tomada de decisões e era necessário fazer uma votação as crianças acabavam por concordar umas com as outras. Ao longo do tempo isto foi algo que me fez refletir e que tentei sempre contornar, nomeadamente, quando havia várias atividades a decorrer e todos queriam estar sempre na mesma. Aqui a minha ação baseou-se bastante num diálogo constante com as

crianças, apelando que agissem da forma que pretendessem estimulando a individualidade da criança e escutando e valorizando a sua opinião.

3.2.3 - Caracterização da equipa educativa e relação com a família e comunidade

O trabalho de equipa entre os adultos envolventes na sala é fundamental para a existência de um bom ambiente entre adultos, entre crianças e entre adultos-crianças. Se não existir uma boa relação entre os adultos, as crianças certamente não irão ter comportamentos corretos. A relação tem, por isso, que ser positiva para que o grupo funcione também de forma agradável e estável.

A educadora I. e a assistente operacional V. apresentavam uma relação muito cúmplice e amigável que sem dúvida era visível e tornava a sala um espaço muito acolhedor.

A educadora I. sempre se mostrou disponível para ouvir a equipa e dar a conhecer a planificação da semana, assim como, a assistente operacional V. estava presente nos momentos de planificação. A dinâmica presente era envolver a equipa no processo de aprendizagem da criança e penso que isso era totalmente alcançado.

Importa referir que eu enviava a planificação semanal por e-mail durante o fim-de-semana e era durante este tempo que eu e a educadora I conversávamos e trocávamos ideias.

A família tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança e são os cuidadores por excelência, por isso, é necessário que haja uma interligação e esforços comuns em benefício das crianças entre os pais e a escola, pois só assim as aprendizagens das crianças vão ser ricas e completas. Nesse sentido, é importante que as famílias tenham consciência e estejam incluídos em todos os processos de aprendizagens dos seus educandos, para tal, é necessário que a relação com a escola seja rica em confiança, segurança e respeito.

A interação com a família acontecia diariamente, uma vez que, como a educadora I. acompanhava o grupo há algum tempo era notória a relação de proximidade com os

familiares. Os pais tinham acesso através da rede oficial, o Facebook, de uma página que era só da sala vermelha onde a educadora I. publicava constantemente através de fotografias o que era realizado na sala, por isso, os pais tinham acesso direto.

Na minha opinião as famílias não participavam tão ativamente em atividades propostas pela educadora e por vezes foi difícil para mim envolve-los na sala, apesar de se mostrarem sempre interessados quando entravam e visualizavam as produções dos seus filhos.

No que diz respeito à minha prática penso que podia ter tentado envolver mais os pais nas práticas da sala, incluindo nos convites a ir a sala, mas futuramente irei ter essa questão em conta enquanto futura profissional.

No que diz respeito à interação com a comunidade, isso aconteceu através de algumas saídas que proporcionei às crianças. Foi necessário aprofundar o tema do projeto “O que é sushi?”, por isso deslocámo-nos a um restaurante de sushi. Importa também referir que recebemos na nossa sala a enfermeira A que mediu e pesou os meninos e abordou questões relacionadas com a alimentação saudável.

3.2.4 - Potencializar os espaços e qualificar o tempo

Como podemos verificar no capítulo 2 cabe ao educador potencializar os espaços de forma a proporcionar diversas experiências na vida das crianças e no seu desenvolvimento e aprendizagens.

Neste ponto podemos verificar toda a intervenção realizada na valência de jardim-de-infância no sentido de qualificar os espaços e as áreas da sala e torna-los ricos em aprendizagens. A flexibilidade das áreas permite que a criança vivencie diversos momentos consoante a forma como os espaços estão organizados, assim como as brincadeiras que surgem vão sendo cada vez mais ricas e diversas.

3.2.4.1 - Ponto de partida

- **Cenário educativo**

De acordo com as OCEPE (M.E, 2016,) “O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham.” (p. 23). Desse modo a organização da sala é crucial para que as aprendizagens das crianças sejam significativas.

A sala onde desenvolvi a minha prática educativa apresentava-se como um espaço amplo e muito iluminado contendo diversas áreas encorajando a criança a experimentar diversos tipos de atividades. Importa referir que a sala deve apresentar-se como um espaço que apele à manipulação de vários materiais e que os mesmos estejam ao total alcance das crianças, tal como acontecia na sala vermelha possibilitante inúmeras experiências diversificadas. ´

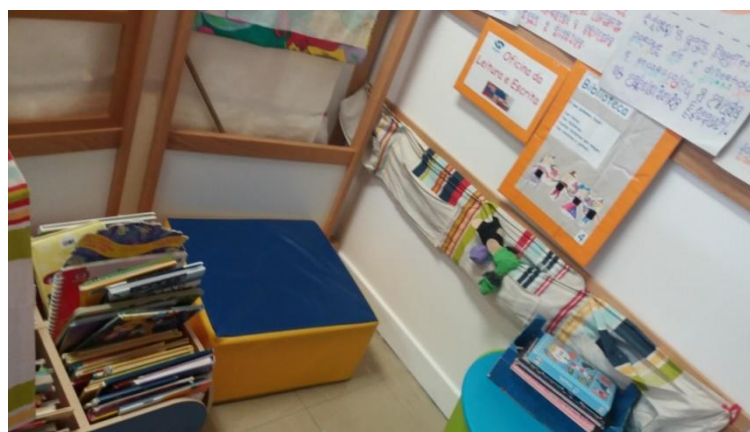
De acordo com o Perfil de desempenho profissional do educador de infância, o/a educador/a “Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” de acordo com os seus interesses, por isso, o espaço deve ser alterado sempre que existir essa necessidade no grupo.

No que diz respeito à sala vermelha do colégio Salesianos de Évora os espaços estavam organizados de acordo com as seguintes áreas:

- Oficina da leitura e escrita – Área da biblioteca: Esta era uma área que se localizava num canto da sala, nomeadamente do lado direito. Era composto por um biombo que acabava por reservar o espaço e dividi-lo das outras áreas que se encontravam perto. Em setembro o espaço continha dois sofás e quatro caixas com vários livros de histórias, enciclopédias e contos tradicionais, que não estavam organizados. Aqui a criança podia sentar-se nos sofás e ver livros (Figura 22). Penso que era um espaço que apelava muito a individualidade da criança, ou seja, a momentos só consigo mesma ou com mais três meninos. Alguns livros encontravam-se rasgados ou incompletos o que não tornava a

área rica tão rica em aprendizagens e o facto de se encontrar perto de áreas mais ativas e com mais barulho fazia com que perdesse o seu carácter tranquilo e acolhedor. Esta área foi sendo melhorada ao longo da minha PES, como se poderá ver na parte da intervenção.

Figura 23 - Área da biblioteca



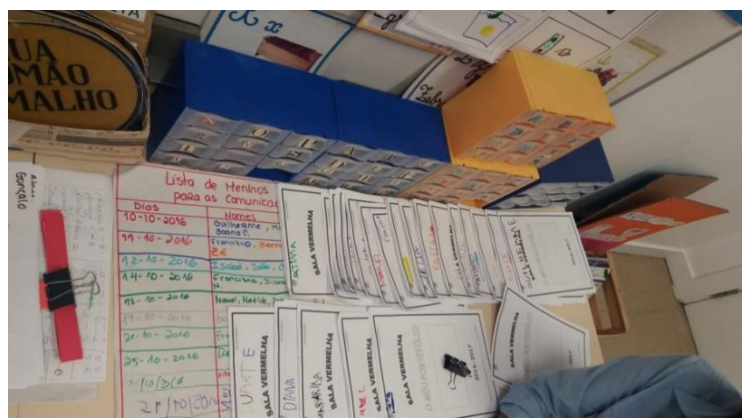
- Oficina da leitura e escrita- Computador: Aqui era onde se encontra o computador da sala e está disponível para as crianças (Figura 34). Inicialmente durante a minha observação apercebi-me que as crianças nunca utilizavam o computador. Quando comecei a intervir estimei que o fizesse sempre que necessário, por exemplo para pesquisas e quando não sabiam alguma coisa e queriam saber. Penso que as tecnologias cada vez mais têm que estar disponíveis para as crianças porque faz parte do nosso dia-a-dia. As crianças pesquisavam, jogavam jogos, viam vídeos, etc., mas muito com o meu apoio uma vez que não sabiam mexer no computador. Por isso, esta área era muito apoiada por mim e as crianças não conseguiam estar nela sem um adulto porque se sentiam de facto muito perdidos.

**Figura 24 - Oficina da leitura
e escrita - Computador**



- Oficina da leitura e escrita- Escrita: A área encontrava-se junto ao computador e aqui estavam presentes duas mesas que continham um quadro com as letras do alfabeto e vários ficheiros de palavras e letras (Figura 35). As crianças utilizavam esta área para fazer diversas produções quer a nível da escrita quer a nível de outra área de conteúdo, por isso, acabava por não ter o efeito desejado. O F. gostava e por de ir para essa área criar histórias.

Figura 25 - Área da leitura e escrita: Escrita



- Área do faz de conta- Área da cozinha: Esta área, inicialmente encontrava-se junto à área da biblioteca (Figura 23), contudo, foi alterada para outro local nomeadamente perto da porta de entrada da sala. Neste espaço as crianças tinham materiais como uma

mesa, três cadeiras, um armário onde tem pratos, copos, talheres, tachos, frigideira, forma de bolos, um fogão, um algar, uma máquina de fazer café e uma bimby. As crianças utilizam este espaço com bastante frequência sendo um dos grandes conflitos da sala constantemente porque todos queriam estar nessa área. Aqui as crianças podiam representar e retratar papéis sociais como, o do cozinheiro, a mãe/pai que faz o almoço ou jantar, a família que janta ou almoça, festas de anos ou momentos comemorativos, etc. Durante a minha prática surgiu por necessidade do grupo de realizar um livro de receitas com a condição de ser alterado/modificado e acrescentadas novas receitas sempre que surgissem novas ideias. O mesmo ajudou as crianças na concretização de vários pratos durante as suas brincadeiras, nomeadamente, quando idealizavam festas de anos e recorriam ao livro para realizar o bolo de aniversário. Todos estes momentos foram observados por mim ao longo da prática. Aqui também foram abordadas as questões da higiene pessoal, uma vez que a certa altura as crianças representavam papéis de animais, nomeadamente, cães que estavam na cozinha e, por isso, houve o cuidado de explicar que os animais não podiam estar nas cozinhas assim como nos restaurantes, por ser proibido.

Importa referir que a área não estava de acordo com o modelo do MEM e a sua função também não estava de acordo com o que era suposto.

Figura 26 - Área da cozinha



-Área do faz de conta - Área da loja: Este espaço encontrava-se junto à área da cozinha, servindo como complemento da mesma. Para tal, existia uma mesa com uma máquina registadora, uma banca que continha quatro caixas com diversos alimentos, um cesto e uma cadeira (Figura 23). Aqui as crianças utilizavam a área essencialmente como vendedores de comida. Esta área completava a área da cozinha uma vez que as crianças que estava nessa mesma área deslocavam-se à loja para comprar a comida. Nesta área podiam estar três crianças o que penso que não era o mais indicado porque o espaço era pequeno e só havia um lugar para o vendedor.

Figura 27 - Área da loja



-Área do faz-de-conta- Área do quarto: Neste espaço as crianças tinham um móvel com bonecos, um capacete de bombeiro, uma cama de bebé, um relógio e uma tábua de passar a ferro. Na minha opinião, esta área estava pouco cuidada uma vez que continha materiais e brinquedos que não eram adequados à área, nomeadamente, o capacete de bombeiro e a tábua de passar a ferro. Esta área localizava-se entre a área da cozinha e a área da loja (Figura 25). Aqui as crianças representavam papéis como o de pai, mãe, filho, irmão, etc. As três áreas que completavam a área do faz-de-conta localizavam-se todas perto umas das outras o que fazia com que um grande número de meninos se jun-

tasse todo num só espaço, que era essencialmente reduzido. Por vezes a mobilização de áreas acontece em benefício do grupo e para que as aprendizagens ocorram de forma mais significativa e melhoradas.

Figura 28 - Área do quarto



- Laboratório das ciências e matemática: Este espaço estava localizado do lado esquerdo da sala sendo composto por uma mesa na horizontal e outra mesa na vertical que são juntas. No que diz respeito à mesa que correspondia às ciências como estava identificado na sala, a mesma continha no início da minha prática diversos materiais e bastante diversificados, tais como, um relógio, um globo terrestre, uma balança, uma caixa com conchas, um funil, bicarbonato de sódio, uma imagem de vários tipos de borboletas, um regador, lupas, boneco do corpo humano, balões, açúcar, uma caixa com terra e areia e um conjunto de tubos de ensaio (Figura 26). Esta área tinha pouca intervenção das crianças, ou seja, as mesmas não se deslocavam para lá de forma espontânea apenas quando tinham oportunidade da orientação do adulto. Penso que isto acontecia porque as crianças não sabiam muito bem o que podiam fazer na área nem como fazer, também pela quantidade de materiais disponíveis, mas que acabam por ocupar a mesa onde era suposto a criança utilizar os materiais.

No que diz respeito á área da matemática a mesma localizava-se junto à área das ciências e continha materiais como, jogos matemáticos, jogos de enfiamentos, jogos de associação, jogos de encaixe e jogos de associação numérica. A diversidade de materiais era enorme, mas ainda assim as crianças apresentavam pouco interesse nesta área, talvez por não conhecerem de forma concreta os jogos que estavam disponíveis para elas (Figura 28). Houve poucos momentos que observei as crianças nesta área o que me fez repensar se a mesma estava a ser significativa para as crianças.

Figura 29 - Laboratório das ciências antes das alterações



Figura 30 - Laboratório das ciências depois das alterações



Figura 31 - Área da matemática



- Área dos jogos e construções- Jogos de chão: Nos jogos de chão as crianças tinham um armário com diversos materiais como peças de legos (pequenos e grandes), jogos de construção com blocos e diversos materiais dessa área que as crianças utilizavam no tapete da sala. Esta era, sem dúvida, uma área muito privilegiada pelas crianças e utilizavam-na para fazer construções de carros, torres, representando papéis como construtor, arquiteto, etc. Como os materiais eram muitos e o tapete também era significativamente grande possibilitava que estivesse um grande número de crianças nesta área.

- Área dos jogos de mesa: A área dos jogos de mesa localizava-se no biombo que está à volta da biblioteca, sendo que os jogos estão num móvel por cima dos jogos de chão, embora ao alcance das crianças (Figura 29). Aqui as crianças iam buscar os jogos que eram variados (jogos de associação, correspondências e puzzles) e adequados à faixa etária e deslocavam-se para as mesas da sala. Ao longo da minha prática presenciei poucos momentos em que as crianças estavam nesta área.



Figura 32 - Área dos jogos e construções: área dos jogos de chão e jogos de mesa

- Área do faz de conta- Garagem: Nesta área as crianças tinham oportunidade de vivenciar momentos com carros, pistas de carros, um tapete com estradas e caminhos, e animais da quinta e as suas representações. Aqui o D. passava grande parte do tempo a brincar nesta área, nomeadamente, com um carrinho que o assumiu como seu. Nesta área os rapazes passavam a maior parte do tempo. Era uma zona tranquila que por ter um móvel a dividir a área do tapete era muito acolhedora (Figura 30). Localizava-se perto do laboratório das ciências e da matemática.



Figura 33 - Área da garagem

- Ateliê de expressão plástica: Esta área era composta por uma mesa e duas cadeiras que continha uma caixa com plasticina, formas, rodos, e materiais de cortar (Figura 31). Aqui as crianças utilizavam o espaço também para auxiliar momentos em que as crianças estavam a realizar produções em que era necessário cortar, desenhar ou pintar. Era por isso uma mesa de apoio aos trabalhos. O M. passava muito tempo nesta área a brincar com plasticina e utilizava-se para diversas funções, representar alimentos, fazer pessoas, carros, etc e era através disso que surgiam brincadeiras com o que faziam. Junto a esta área encontrava-se um cavalete (Figura 32) que era utilizado para pintura e continha sempre boiões de tinta de várias cores. Por vezes as crianças esqueciam-se que tinham o cavalete e não o utilizavam, mas quando eu o estimulava para tal ficavam muito entusiasmados. No final da minha prática já o utilizavam com frequência para desenhar ou pintar. Ainda nesta área existe perto um espaço que se chama Recorte/colagem/tecelagem/picotagem onde se encontravam os materiais de educação visual, tais como, canetas finas, canetas grossas, colas, tesouras, lápis de cor, lápis de cera, réguas, tintas, cola branca, tecidos, papéis, etc. (Figura 33) Todos estes materiais eram utilizados pelas crianças diariamente e apresentavam um domínio enorme sobre esta parte porque conheciam os materiais e utilizavam-nos com frequência nas suas produ-

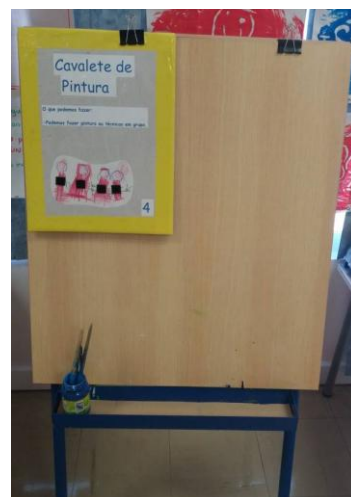
Figura 34 - Ateliê de expressão plástica I



Figura 35 - Ateliê de expressão plástica II



Figura 36 - Ateliê de expressão plástica III



- Área polivalente: Neste espaço estava localizado um tapete que se encontrava numa zona central da sala perto da área dos jogos e construções e da área da biblioteca (Figura 36). Aqui era onde aconteciam os momentos de grande grupo, e onde começavam as manhãs todos os dias. Nesta área era onde se localizavam os instrumentos de pilotagem (Diário de conselho, mapa das presenças, mapa das atividades, mapa do tempo e, mais tarde, quadro das tarefas e plano do dia) que as crianças tinham acesso e utilizavam diariamente. A lista de comunicações inicialmente estava nesta área presa num biombo que dividia a presente área da área da biblioteca, no entanto foi colocada posteriormente na área da biblioteca para ser mais fácil as crianças escreverem a data e o seu nome. Esta área também era destinada a conversas de grupo, ao momento em que fazíamos o plano do dia, ao tempo de comunicações e à leitura de histórias. Era uma área que era utilizada constantemente e onde conversávamos, planeávamos e avaliávamos. As crianças também a utilizavam frequentemente para brincarem com os jogos de chão.

Figura 37 - Área polivalente



Importa ainda referir que na zona central da sala existia um conjunto de duas mesas onde as crianças se sentavam para fazer jogos de mesa e as suas produções. Aqui as crianças sentavam-se e podiam usufruir de diversas atividades escolhidas pelas mesmas utilizando os materiais disponíveis pela sala, desse modo, as mesas apelam ao grande de pequeno grupo e individual.

As paredes da sala documentavam todos os processos de aprendizagem das

crianças, ou seja, existia um placar onde cada criança tinha o seu nome identificado num espaço e servia para a educadora colocar as produções das crianças sendo que essa escolha provinha da educadora. Eram colocados também registos nas áreas da sala de acordo com o tipo de registo, ou seja, registos de receitas encontravam-se na área da cozinha, registos de experiências no laboratório das ciências. A sala continha também um armário onde eram colocados materiais da educadora, papéis, folhas, cartolinas, etc do qual as crianças também tinham acesso. Por fim, importa referir que existia um plasma na sala que tem ligação com o computador, ou seja, que servia de projetor. O plasma era constantemente utilizado para a projeção dos “Bons dias”, música ambiente, informações, pesquisas para que o restante grupo possa ver também, etc.


No corredor da sala, estavam os cabides das crianças respetivamente identificados e onde as mesmas colocavam os casacos e objetos pessoais.

Apesar de as áreas não estarem identificadas como no modelo pedagógico MEM, a educadora I. tentava na sua sala aproximar o mais possível ao modelo, nomeadamente, o espaço da sala era bastante agradável, luminoso pela quantidade de janelas que continha, e que estava organizado de forma que a criança se pudessem deslocar-se na sala de forma fácil.

- **Rotina pedagógica**

No que diz respeito à organização das atividades no tempo o período de acolhimento acontecia inicialmente das 7h30 às 8h30 na área polivalente com as assistentes operacionais. Por volta das 8h30m uma assistente operacional deslocava-se com as crianças para a sala vermelha e aguardava a chegada da educadora que acontecia por volta das 9h.

Por volta dessa hora as crianças começavam a marcar as presenças e marcavam o dia. Aqui existia um menino que ficava responsável por chamar os colegas para a marcação das presenças, ou seja, ficava com as canetas e chamava quem era o menino seguinte a marcar a presença. Este momento acabou por ser alterado por mim, em benefício do grupo, uma vez as crianças não sabiam identificar o nome dos colegas, por não saberem ler, tinha que ser eu a dizer quem era o menino que se seguia, por isso, as crianças passaram a marcar de forma mais autónoma e sozinhas.



Após este momento, as crianças eram divididas pelas áreas da sala e utilizavam o mapa das atividades para se deslocarem para a área, e depois da minha intervenção isso passou a acontecer através do plano do dia em que eu em conjunto com as crianças planeava o dia. Após esse momento as crianças deslocavam-se para as áreas da sala e marcavam no mapa de atividades para que áreas iam e dava-se início às atividades de pequeno grupo e individuais. Seguidamente as crianças arrumavam a sala e os materiais, o responsável por ver se a sala estava arrumada, dava uma volta pela sala para verificar as áreas, e as crianças voltavam a sentar-se no tapete para o tempo de comunicações. O tempo de comunicações decorria antes de almoço e as crianças mostravam, relatavam acontecimentos vividos durante a manhã.

A hora da refeição acontecia por volta do 12h20 e era apoiado pela assistente operacional V. Por volta das 13h30 a educadora I. chegava à sala e reunia-se com as crianças no tapete onde aconteciam diálogos sobre momentos que ocorriam na parte da manhã ou assuntos que surgiam no momento, e preparação para a tarde. Durante a tarde as crianças verificavam no plano do dia o que já tinham feito e dava-se início de novo às atividades planeadas. Durante essas atividades algumas eram apoiadas pelo adulto. Seguidamente as crianças voltavam a arrumar a sala e os materiais e era novamente no tapete que reuníamos mais fazer a avaliação o dia, ou seja, preencher no plano do dia a avaliação com as bolas verde (Fizemos), vermelha (Não fizemos) e laranja (Não terminámos). Após este momento as crianças lanchavam, faziam a higiene e voltavam para a sala onde era um tempo de brincadeira livre. Os projetos eram desenvolvidos durante o período da manhã.

De acordo com Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade (2011) “O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização dos trabalhos e do jogo”. (p. 72)

A rotina no jardim-de-infância é um conjunto de atividades articuladas que regulariza a dinâmica do grupo, que permite uma variedade de experiências vividas pelas crianças e harmoniza as relações entre o tempo, o momento, o tipo de atividades e as necessidades das crianças, das quais, levam a criança a tornar-se cada vez mais

autónoma. A rotina é segundo as OCEPE (M.E.2016,) “ planeada pelo/a educador/a e conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos diversos momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (p. 22

O seguinte quadro demonstra os horários das atividades da sala vermelha:

Horário das atividades coadjuvadas por professores em áreas especializadas no âmbito do desenvolvimento curricular			
Atividade	Dia da Semana	Horário	Professor
Expressão Musical	terça-feira	09:30h – 10:15h	Sónia Mendes
Dança	terça-feira	14:10h – 15:00h	Rosário Bernardo
Educação Motora	quinta-feira	11:00h – 11:45h	José Alexandre

Inglês	quarta-feira	16.30h– 17.15h	Prof. Matilde
Educação Cristã	terça-feira	09h:30 – 10h:00	Pastoralista Carlos Ribeiro

Tabela 1 - Horário das atividades da instituição

Importa referir que as atividades acima descritas eram um componente do trabalho realizado em sala e tanto a educadora como os professores estavam em sintonia e havia um trabalho muito cooperado.

O educador promove e apoia o trabalho entre pares, de pequeno grupo e de grande grupo a fim de proporcionar à criança um confronto com os seus pontos de vista e resolução de problemas. Cada uma dessas componentes acontece ao longo do dia através de atividades educativas planeadas com intenções pedagógicas. O trabalho de pequeno grupo acontece essencialmente nos momentos de projeto e em atividades em que várias crianças estão envolvidas, assim como, o trabalho individual acontece diariamente, mas em momentos em que a criança faz as suas produções.

3.2.3.2 - A minha intervenção

A minha intervenção na sala vermelha partiu da observação direta, análise das notas de campo, reflexões semanais e de forma a completar todo este trabalho senti necessidade de utilizar um instrumento de avaliação, o Perfil de Implementação do MEM. Após a análise de todos instrumentos, considerei necessário intervir em algumas áreas da sala e também na rotina pedagógica. No que diz respeito à organização da sala, foram concretizadas alterações na área das ciências e na área do faz e conta a fim de as tornarem mais apelativas para as crianças e melhorar a sua utilização. Na rotina pedagógica foi introduzido os instrumentos de pilotagem “plano do dia” e “Quadro das tarefas” assim como alteradas rotinas a fim de melhorar esses tempos.

- **Qualificação da rotina pedagógica**

- **Introdução do mapa das tarefas**

O quadro das tarefas não estava presente na sala vermelha e foi após o preenchimento do perfil de utilização do movimento da escola moderna que percebi que era um instrumento de pilotagem útil na sala onde decorria a minha intervenção. Através da observação e registo nas notas de campo diárias apercebi-me que a regulação dos tempos na sala eram importantes, ou seja, as tarefas não só dão autonomia e responsabilidade à criança como também ajudam na gestão temporal da sala. O quadro de tarefas surgiu também por necessidade do grupo, uma vez que, todos os dias um menino me pediu para marcar o tempo, ou marcar o dia, ou ver se a sala estava arrumada.

“Na reunião de grande grupo sugeri às crianças que reorganizássemos o quadro das tarefas que existia na sala o ano passado. A partir daí li o que estava no quadro e questionei às crianças o que elas pensariam que podíamos alterar ou acrescentar no quadro. As crianças deram sugestões e acrescentámos “Dar as sapatilhas da ginástica” e “Marcar o dia”. Duas crianças foram para as mesas escrever estas duas novas tarefas.

Em conversa com a educadora nesse mesmo dia, apercebemo-nos que teria, mas

significado se contivesse a escrita das crianças e cartões novos com os seus respectivos nomes. “(Nota de campo do dia 26 de outubro)

Figura 38 - Quadro das tarefas



Figura 39 - Nomes feitos pelas crianças



O quadro das tarefas foi, por isso, reformulado entre mim e as crianças, uma vez que a decisão das tarefas que eram importantes para o funcionamento da sala e do grupo foram tomadas em conjunto. Por isso, foi necessário haver um menino responsável por marcar o tempo, marcar o dia, dar a fruta na parte da manhã, ver se a sala está arrumada no final da manhã e da tarde, dar os chapéus sempre que vamos para o espaço exterior e dar as sapatilhas nas sessões de educação motora. Todas as semanas eram escolhidas crianças através de um sorteio, ou seja, eram retirados os nomes das crianças aleatoriamente. As tarefas eram executadas e integradas pelas crianças de forma muito clara e com entusiasmo, e por isso, melhorou bastante o funcionamento da sala pois haviam funções a serem cumpridas e que ajudavam nesse bom funcionamento. “O quadro das tarefas é um instrumento que ajuda a criança a tomar consciência do sentido de responsabilidade e autonomia, importantes para o seu desenvolvimento pessoal” (Reflexão semanal de 24 a 28 de outubro de 2016). As crianças envolviam-se nas tarefas, e sentiam que estavam a ser úteis no decorrer do dia-a-dia, e faziam-no com

entusiasmo. Apesar de as tarefas serem diferentes as crianças estavam sempre envolvidas em qualquer que fosse a sua função porque o faziam de forma eficaz, e com muito entusiasmo.

- Introdução do instrumento de pilotagem “plano do dia”:

O plano do dia surgiu após a análise da avaliação feita através do Perfil de implementação do MEM e também por sugestão da professora que acompanhou a minha prática pedagógica. Este instrumento de pilotagem permite que a criança planifique o seu dia, onde expressa o interesse por realizar alguma atividade ou produção (Figura 39).

“Inicialmente conversei com as crianças de forma a explicar como o plano do dia funcionava, ou seja, que era um quadro que tinha como utilidade regular o nosso dia, fazendo referencia ao plano semanal do qual as crianças estão habituadas a realizar em cooperação com a educadora I. e depois comigo, durante a minha prática” (Nota de campo do dia 22 de novembro).

O planeamento em conjunto com as crianças permite que as mesmas sejam ouvidas e que os seus interesses sejam valorizados, dando-lhes voz e ferramentas para a vida quotidiana enquanto cidadão democrático, um dos princípios do modelo pedagógico MEM. Por isso, penso que o plano do dia é justamente para que a criança possa não só fazer a ligação com o que propôs na reunião de conselho e essas atividades eram descritas no plano do dia, mas também, propor atividades momentâneas (proposta emergentes) comprometendo-se a cumpri-las, avaliando depois todo o processo.

“Neste dia o Jaime e o Francisco decidiram, ao fazermos o plano do dia, que queriam fazer uma banda desenhada.” (Nota de campo do dia 5 de dezembro de 2016).

Este momento acima descrito aconteceu durante a reunião de grande grupo em que o J. e o F. mostraram interesse em realizar uma banda desenhada, como tal, utilizaram o plano do dia para descreverem o que pretendiam fazer. Como tal, a proposta do F. e do J. decorreu durante toda a manhã em que existiu uma pesquisa sobre o que eram bandas desenhadas e o que continham, foi elaborada uma história, realizadas as ilustrações e por fim apresentado todo o processo durante o tempo de comunicações. Aqui podemos verificar a forma como as crianças geriram este processo, percebendo a

forma como tiveram controlo nos processos de aprendizagem.

Enriquecimento das áreas da sala

- Laboratório das ciências e da matemática

O laboratório das ciências está presente na sala vermelha, onde realizei a minha prática de ensino supervisionada. Quando preenchi a escala de perfil de implementação do MEM apercebi-me que existiam algumas fragilidades neste espaço da sala embora tenha entendido que era uma área de grande interesse das crianças.

Importa primeiramente referir que as crianças tinham especial interesse pela área das ciências, gostavam de descobrir, aprender e eram bastante curiosas procurando sempre saber mais além, e isso estava visível nas suas propostas ao fim da semana. Todas as semanas as crianças propunham atividades relacionadas com experiências ou que envolviam a utilização do laboratório das ciências. Nesse sentido, percebi que tinha que intervir nesta área de forma a torna-la mais apelativa, dinâmica e útil para as crianças, uma vez que, as mesmas não se deslocavam para esse espaço da sala de forma livre, apenas com a presença de um adulto, e sempre esperando a sua orientação.

Inicialmente, fiz um levantamento sobre o que as crianças gostavam de mudar, alterar ou ter no laboratório das ciências e as propostas foram discutidas e acordadas em grupo. As crianças propuseram que podíamos arranjar materiais como pedras, paus, terra, etc e por isso no dia 11 de novembro saímos à rua para recolher esses materiais, tal como a seguinte nota de campo ilustra e as figuras 40 e 41.

“Deslocámo-nos até ao jardim público de forma a recolhermos materiais para o nosso laboratório das ciências. As crianças juntaram-se a pares e entreguei uma lupa a cada uma. Deslocaram-se pelo espaço e acharam muitos materiais, tais como, terra, folhas, flores, ervas e bocados de troncos de árvore.” (Nota de campo do dia 11 de novembro de 2016)

**Figura 40 - O S. quando
apanhou uma folha**



**Figura 41 - Alguns meninos a
procurarem materiais naturais**



Após a recolha dos materiais, as crianças deram início à organização do laboratório das ciências com a minha ajuda, ou seja, organizamos o que tínhamos em caixas, escrevemos os nomes de cada material e eu ajudei as crianças a arrumar a mesa do laboratório, dando-lhe mais espaço e liberdade de utilizar. O laboratório das ciências é rico em materiais, contudo, alguns estavam a ocupar toda a mesa de trabalho o que dificultava a utilização dessa área.

“(...) o C. e F. propuseram-se a ajudar-me a organizar a área, nomeadamente, a colocar os materiais separados e em caixas. Separam conchas de búzios, os vários tipos de folhas e as sementes de várias plantas que já existiam na área.”
(Nota de campo do dia 22 de novembro de 2016)



Figura 42 - O C. a retirar materiais de um recipiente



Figura 43 - A F. a retirar materiais de um recipiente

“Organizar os materiais permite que as crianças certamente consigam perceber os locais exatos de cada e isso permite uma maior organização do espaço para as aprendizagens das crianças.” (Reflexão semanal- 21 a 25 de novembro de 2016.

Após a reformulação no espaço e organização do mesmo as crianças mostraram-se mais interessadas e com mais vontade de passar algum tempo no laboratório das ciências, contudo, o apoio dos adultos ainda era notório. Numa fase inicial o apoio do adulto deve ser importante para que a crianças perceba o que pode fazer, o que tem à sua disponibilidade e como utilizar tantos materiais. Em muitos momentos eu iniciava as atividades com as crianças e depois deixava que ficassem envolvidos.

- Dinamização do laboratório das ciências

Nesta área havia a possibilidade de as crianças realizarem experiências e isso foi sem dúvida sempre um interesse delas. Foram realizadas três experiências que envolveram a utilização de materiais desta área.

A primeira experiência realizada intitulou-se “experiência do balão”, tal como a nota de campo do dia 25 de outubro ilustra *“Juntei os 6 meninos na área das ciências e comecei por perguntar quais os materiais que estavam ao dispor para utilizar. Iniciei um registo com as crianças onde escrevemos os materiais que iríamos utilizar. Expliquei os procedimentos da experiência e pedi a ajuda dos meninos.*

Quando as crianças verificaram que a reação do vinagre com o bicarbonato de sódio fez com que o balão se enchesse ficaram muito entusiasmadas e quiseram repetir a experiência.” (Nota de campo do dia 25 de outubro).

Importa ainda referir que num outro momento algumas crianças propuseram que construíssemos um vulcão para a área das ciências, e por isso, aqui foi visível que as crianças se deslocaram para o espaço de forma autónoma e comandaram de foram responsáveis e segura todo o processo sem necessitarem do apoio do adulto. O vulcão foi construído por um grupo de crianças e mais tarde utilizado para a experiência do vulcão, tal como a nota de campo do dia 9 de Novembro demonstra, *“Deixei que as crianças mexessem, tocassem e sentissem a massa e os comentários foram “É mole” “É molhada” “Esta plasticina deixa as mãos sujas”.*(Nota de campo do dia 9 de Novembro de 2016).

A terceira experiência realizado no laboratório das ciências intitulou-se “Experiência das cores” e foi realizada a partir de uma proposta de uma criança, embora mais tarde todos tenham mostrado interesse. Aqui as crianças observaram a mistura de cores e mais uma vez recorremos ao laboratório das ciências para fazer a experiência.

Na minha opinião, a utilização da área como recurso a atividades que eram propostas pelas crianças foi uma forma de as mesmas perceberem a utilidade do laboratório, assim como, utilizar o espaço como um recurso às propostas das crianças. Importa ainda referir que mais tarde, as crianças propuseram que existisse um livro de experiências de forma a que pudessem recorrer ao mesmo para observar e voltar a fazer as experiências que já foram executadas. Nesse sentido, passou também a estar presente

um livro que descrevia em suporte fotográfico todas as etapas das experiências que haviam sido realizadas ao longo do tempo.

Penso que este suporte ajudou bastante a criar autonomia na criança no que tem que ver com a utilização deste espaço, pois permitiu que a criança observasse o livro e tentasse recriar a experiência de forma mais independente. Durante a execução do livro a F. afirmou *“Estamos a fazer o livro que é para quando nós quisermos fazer experiências vamos ao laboratório das ciências e fazemos.”* (Nota de campo do dia 20 de dezembro de 20176).

- Área da loja:

A área da loja é um espaço que se situa perto da área da cozinha e, como acima referi, acabam por ser um complemento uma da outra. Neste espaço as crianças podem retratar a vida de uma mercearia com materiais reais e que apelam a compras, vendas e pagamentos. Durante uma reunião de grande grupo o F. propôs que fizéssemos uma placa para a área da loja para quando a mesma estivesse fechada ou aberta e os clientes pudessem saber.

“J.: Tu podias escrever na placa e púnhamos um fio

Eu: Hum e depois como é que vocês percebiam o que estava escrito? Quer dizer, O F. conseguia ler.

F.: Eu não sei ler

Zé: Eu também não.

Eu: Então se calhar seria melhor outra opção. Já viram alguma placa em restaurantes ou outros sítios que dissesse que estava aberto e fechado?

J.: A minha mãe na loja das unhas dela tem.

Eu: E como é?

J.: Tem letras e ela muda.” (Nota de campo de 6 de dezembro de 2016)

Após o diálogo acima referido, foi decidido em grupo que iríamos realizar uma placa que de um lado estivesse verde (equivalente a que estava aberto e podiam frequentar) e do outro lado vermelho (equivalente a que estava fechado e não podiam passar). A placa para a área da loja foi uma grande ajuda de organização da mesma, porque diminuiu bastantes conflitos e as próprias crianças organizaram a área da forma

como preferiram e foi interessante observar que alterou bastante as brincadeiras ocorridas. As crianças passaram a decidir e a gerir conflitos, quando queriam ir a área da loja e a mesma estava fechada, quando tinham que gerir as entradas e as saídas e assim como a venda de produtos.

“Na área da cozinha a Fátima e a Joana M. estavam a preparar um lanche com diversos materiais.

J. M. – Eu vou fazer a sopinha

F. – Não temos alface

J. M. Vai a loja comprar

F. – Vocês estão a tirar coisas sem pagar! (Chega à área da loja)

A F. dirige-se à área da loja e conversa com o F. sobre o que precisa enquanto o mesmo passa os alimentos pela máquina, realiza o pagamento e dá o troco. Quando a F. se dirige com as compras à área da cozinha entrega-as a J. M. que começa a preparar a refeição.” (Nota de campo do dia 7 de dezembro de 2016)

**Figura 44 - A área da loja
com a placa**



- Área da cozinha:

A área da cozinha foi também um espaço de intervenção durante a minha prática. Este espaço está equipado com muitos materiais de cozinha, tais como, uma mesa, cadeiras, um armário com pratos, talheres, copos, formas de bolos, etc. Aqui as crianças utilizavam a área essencialmente para retratar famílias em almoços, jantares ou em restaurantes.

Foi nesse sentido que as crianças sugeriram que realizássemos um livro de receitas para puderem seguir e retratar as mesmas nas suas brincadeiras. *“A S. começou por fazer a capa e a contracapa do livro enquanto eu fui com a F. para ao computador procurar receitas. A F. sugeriu que podíamos procurar receitas de bolo de chocolate e de bolo de morango. Procurámos as receitas e eu li as mesmas, depois a F. escreveu com a minha ajuda os ingredientes numa folha e ilustrou respetivamente.”* (Nota de campo do dia 16 de novembro de 2016)

Figura 45 - A F. e a S. a fazer o livro de receitas



O livro de receitas passou a estar presente na área da cozinha e a ser utilizado diariamente pelas crianças. As crianças recorriam às receitas para retratar os pratos nas suas brincadeiras o que influenciou de facto as suas experiências. O livro continha duas receitas de dois bolos e as crianças, no geral, começaram a retratar festas de anos em

que confeccionavam os bolos. Com o passar do tempo, o F. pediu-me para escrever a receita de ovos com salsicha, o que fez do livro muito flexível e era alterável consoante os interesses das crianças. No âmbito do projeto que foi realizado na sala sobre o sushi, mais tarde, as crianças também me pediram para escrever a receita e sushi que haviam aprendido numa visita a um restaurante japonês.

“Durante o momento em que estava a apoiar a J. C. a inscrever-se para as comunicações, o Eduardo trouxe-me até a mesa o prato que se encontra na imagem abaixo (figura 1).

Eu: Ahh que bom! Então o que preparou para mim?

E.: Vi no livro das receitas

Eu: Então o que cozinhou?

E.: Ovos com salsinhas e batatas

Eu: E tu viste a receita?

E.: Sim” (Nota de campo do dia 24 de Novembro de 2016)

Figura 46 - Exemplo de um prato efetuado na área da cozinha



- **Exploração e utilização das áreas da sala**

- **Área da escrita**

A área da escrita era utilizada com alguma frequência pelas crianças, nomeadamente pelo F., uma criança que já conseguia ler e escrever pequenos textos e

que tinha um grande interesse por esta área. Nesta área as crianças tinham ficheiros com letras e também palavras, assim como, uma caixa com vários recortes e letras.

“Neste dia o J. e o F. decidiram, ao fazermos o plano do dia, que queriam fazer uma banda desenhada.” (Nota de campo do dia 5 de dezembro de 2016). Primeiramente foi realizada uma pesquisa sobre o que era uma banda desenhada, e posteriormente o F. e o J. recorreram aos ficheiros de letras para redigir e construir a banda desenhada.


Figura 47 - o J. a construir uma banda desenhada



3.2.4- Perfil de implementação do MEM

De forma a completar a minha intervenção utilizei o perfil de implementação do MEM no que diz respeito á organização dos espaços e do tempo (Apêndice A). O perfil de implementação do MEM contém vários subtítulos correspondendo à sintaxe do modelo, tais como, cenário pedagógico, organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, pesquisa e de intervenção, circuitos de comunicação, trabalho curricular participado pelo grupo/ animação cultural e princípios orientadores da ação educativa. Todos estes subtítulos contêm itens de avaliação que são classificados de 1 (ainda não utilizo) a 4 (utilizo sempre) o que permite o educador avaliar a sua prática.

No que diz respeito ao cenário pedagógico, a avaliação inicial não foi muito positiva. De acordo com a área da biblioteca classifiquei como 2 (utiliza às vezes) uma vez que não era um espaço muito privilegiado pelas crianças e que era utilizado



essencialmente para estarem todos juntos a interagir e não para ver livros ou recolher informações. A oficina de escrita e produção era utilizada com grande frequência (3) para produções escritas das crianças.

O laboratório de ciências e da matemática era utilizada com pouca frequência, ou seja, às vezes (4) porque o interesse das crianças por esta área era notório nas suas propostas de atividades, na vontade de descobrir mais, curiosidade por aprenderem. Contudo, não se deslocavam para este espaço de forma livre apenas com a orientação ou apoio do adulto. A área da carpintaria e construções não existia na sala vermelha, por isso, a minha classificação foi 1.

O ateliê das artes plásticas era utilizado com bastante frequência (4) tanto pela educadora I. como pelas crianças, que tinham à disposição vários objetivos e utensílios que utilizavam frequentemente nas suas produções. A área da cozinha, a área do quarto e a área da loja constituem a área da dramatização na sala vermelha e era utilizada de forma muito assídua (4) por todas as crianças, sendo as áreas de maior preferência de todos. Por fim, a área polivalente era utilizada para vários fins, para os jogos de construção, jogos de chão, pelas reuniões de grupo, planificação semanal, reunião de conselho e diário de conselho. Por isso era utilizada com grande frequência e diariamente (4).

No que diz respeito à rotina diária e semanal, nomeadamente, o acolhimento em conselho e planificação era realizado com frequência na sala, pois o acolhimento acontecia quando estávamos todos juntos assim como a planificação semanal que acontecia sempre à segunda-feira. O tempo de atividades e projetos classifiquei com (3- às vezes) uma vez que por vezes as crianças passavam muito tempo sentadas em reunião de grupo, o que fazia dos tempos de atividades e projetos pouco aproveitados.

O tempo de comunicações acontecia diariamente (4) e todos os dias na sala no fim da manhã em que três crianças inscreviam-se e comunicavam antes da hora de almoço. Aqui as crianças comunicavam, mostravam produções e dialogavam sobre o que tinham feito durante a manhã.

De acordo com o trabalho participado pelo grupo/ animação cultural as crianças participavam em muitos eventos (3) culturais relacionados com a instituição o que fazia com que tivessem que colaborar com outras salas em trabalho cooperado. A avaliação

em conselho acontecia com grande frequência (4) todas as sextas-feiras, em que as crianças faziam um balanço da semana através do diário de grupo. Aqui eram resolvidos conflitos, existiam diálogos e as crianças davam sugestões para a próxima semana.

Por fim, no que diz respeito os instrumentos de pilotagem importa referir que o “quadro das tarefas”, “Quero: mostrar/ contar/ escrever” e “Plano do dia” não eram utilizados pela educadora I., por isso, a minha classificação foi 1 em cada um os itens. Contudo, na sala existiam inventários para cada área da sala onde as crianças tinham descrito o que podiam fazer em cada, assim como, mapa das presenças e lista de projetos que eram utilizados com frequência. O mapa de atividades era utilizado com menos frequência e não era por todas as crianças.

Após a primeira recolha, foram realizadas várias intervenções que estão descritas no ponto 3.2.4 afim de melhorar a minha prática, os espaços na sala bem como a rotina pedagógica. Avaliar a escala permitiu-me perceber o que poderia alterar, assim como, o que podia introduzir na sala.

Após a última recolha de dados (Apêndice B) no que diz respeito ao perfil de implementação do MEM aconteceu essencialmente para perceber as diferenças ocorridas após a minha intervenção. De acordo com a tabela é visível que essas diferenças ocorreram e foram, sem dúvida, alterar a dinâmica da sala. Importa, por isso referir que o laboratório das ciências e da matemática passou a ser uma área privilegiadas das crianças e que com a dinamização que ocorreu tornou-se mais apelativa e de maior interesse pelas crianças, por isso, a minha classificação foi 4 (utilizo sempre). A área da carpintaria continuou sem existir na sala onde decorreu a minha intervenção pois as crianças não mostravam interesse para tal, por isso, aqui a classificação manteve.

No que diz respeito ao tempo de atividades e projetos, as crianças passaram a ter ao seu dispor mais tempo para atividades e todas as manhãs era disponibilizado um tempo para a concretização de projetos que decorriam na sala.

De acordo com os instrumentos de pilotagem, o mapa de atividades passou a ser utilizado diariamente pelas crianças através do meu incentivo, ou seja, depois do planeamento do dia as crianças recorriam ao mapa de atividades para assinalar para que áreas iriam. O mapa de atividades regulava as áreas de maior interesse das crianças, por



isso, era sempre visível verificar para que áreas as crianças iam mais ou menos.

O plano do dia também foi introduzido por mim e permitiu a criança planificar o seu dia diariamente. Anteriormente era realizada a planificação semanal, contudo, foi alterado uma vez que estava a ser uma sobreposição do diário de conselho, nomeadamente, a coluna “O que queremos fazer” pois aqui as crianças já propunham o que iríamos fazer durante a semana. Nesse sentido surgiu o plano do dia e todos os dias planeávamos o que iríamos fazer nesse dia, quem fazia e no fim do dia acontecia a respetiva avaliação.

Cada alteração que foi realizada teve impacto tanto na dinâmica da sala como na qualidade das aprendizagens das crianças. A reformulação da área das ciências permitiu que a criança olhasse para esse espaço de forma diferente e que a utilizasse com um pressuposto e com sentido. A área das ciências passou a ser utilizada para pesquisas, para observação e para exploração de materiais relacionados com a área e passou a fazer parte do dia-a-dia das crianças. O plano do dia, que foi introduzido, passou a fazer parte da sala e ajudou as crianças no processo de tomada de decisões e permitiu que os interesses das crianças fossem ouvidos e tidos em conta. No final da minha PES as crianças já conseguiam propor atividades que queriam fazer de forma individual, ou seja, de interesse próprio. A alteração de outras áreas também, como a área da loja e a área da cozinha tornou as suas experiências mais ricas e tidas em conta durante as suas brincadeiras.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS


O presente capítulo faz referência a uma reflexão final sobre a prática de ensino supervisionada de acordo com a temática “ A organização dos espaços e do tempo como promotores de experiencias e aprendizagens para as crianças”.

Ao longo da minha prática de ensino supervisionada foram diversas as aprendizagens e experiencias vividas, das quais, retiro muitas aprendizagens importantes para a minha formação. Foram, por isso, sem dúvida momentos desafiadores a nível pessoal e académico no sentido de porem à prova os meus conhecimentos adquiridos na licenciatura em Educação Básica e no presente mestrado em Educação Pré-Escolar. O caminho a percorrer por vezes foi um pouco difícil e foram alguns momentos que a vontade de desistir esteve presente, mas com a ajuda da professora orientadora Assunção Folque esse sentimento fez-me repensar que todas as aprendizagens são fruto de muito trabalho e dedicação.

Inicialmente optei por adquirir uma postura observante, ou seja, observar as necessidades das crianças, os seus interesses e as suas rotinas pelo que ajudou-me a planear a rotina e atividades para as crianças. Ao longo das semanas, essa postura manteve-se e foi registada no caderno de formação. O caderno de formação foi um instrumento muito importante para regular a minha prática, mas também, para registar os momentos que considere importantes de refletir. A reflexão foi uma mais-valia para repensar e melhorar a minha prática, assim como, verificar o que poderia alterar e ter consciência de processos de aprendizagem da criança. Para tal, a teoria aliada a prática foi uma mais-valia para completar a minha ação educativa.

Também considerei que fosse necessário conhecer todas as crianças do grupo, tendo em conta as suas dificuldades e as suas competências, de forma a corresponder às suas necessidades. De acordo com o Perfil do Desempenho Profissional do Educador de Infância, este deve observar cada aluno, com vista a planificar atividades adequadas às necessidades de cada e do grupo. Por isso, esteve presente durante a minha prática proporcionar momentos e atividades de acordo com os interesses de cada um.

De acordo com a dimensão investigativa, tentei que as crianças se envolvessem



nas minhas propostas, e presentes em todos os processos de qualificação dos espaços e que entendessem essencialmente o porquê de isso acontecer. Com isso, desenvolvi atividades pertinentes e que fossem apelativas e onde pudesse observar a forma como reagiam a algumas mudanças ou alterações que ocorriam e fazem parte da minha investigação-ação. Aprofundar este tema fez com que percebesse e tivesse em conta, num futuro próximo, o cuidado na organização de uma sala.


É importante referir que foi necessário responder aos objetivos que delineei para a presente realização deste relatório final. Compreender o papel do/a educador/a na organização do ambiente educativo foi bastante importante neste processo de forma a perceber a sua importância quando o/a educador/a organiza a sua sala. Este objetivo foi importante perceber também enquanto futura profissional da área.

Perceber as necessidades do grupo, permitiu-me ter uma visão centrada no que o grupo necessita, saber escutar, perceber as suas necessidades e ouvir as suas propostas, que ao início não foi fácil e foi um longo caminho que percorri.

Relativamente ao grupo de crianças, foi durante todo este tempo o meu principal enfoque para que se sentissem seguros com a minha presença na sala e que confiassem em mim. Esse objetivo foi totalmente alcançado e as crianças receberam-me, desde o início, de uma forma muito agradável. A minha relação com as crianças foi ficando cada vez mais próxima e era visível a amizade que tínhamos o que me ajudou bastante a regular a minha prática e também eu a sentir-me bem recebida.

A relação com as educadoras cooperantes permitiu-me sentir segura no espaço e senti que a mesma depositou confiança em mim o que me ajudava a ganhar autoconfiança. Sempre me mostraram tranquilidade e sempre dispostas a transmitir-me os seus conhecimentos, sendo compreensíveis comigo e apoiando-me quando precisei.

Consegui construir um percurso de forma a aprender e a colocar em práticas todos os ensinamentos que recebi das diferentes unidades curriculares e durante a licenciatura em educação básica era um dos meus objetivos e posso dizer que foi cumprido. Terminar esta etapa não é só adquirir o título de mestre mas sim, um culminar de anos de estudo, trabalho e dedicação, aprendizagens e muitos momentos, que são descritos neste relatório e em todo este processo. Termino com sentimento de dever cumprido e principalmente com



ferramentas necessárias como futura educadora de infância.

Sei que foi um longo caminho percorrido, com alguns momentos que apesar de menos agradáveis, foram importantes para crescer como profissional e que certamente me irão ajudar futuramente. Assim como, é importante referir que realizar a minha prática em contextos tão diferentes e com faixas etárias tão diferentes é uma grande aprendizagem e que me desafiou em termos pessoais.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.

Cardona, M. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, 10 (1), 132-138.

Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 6(3), 35-52.

Folque, A., Bettencourt M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 6(3), 13-34.

Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Harms, T., Cryer, D., Clifford, R . (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale. Third Edition*. New York and London: Third Edition.

.Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Golbenkian.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: Questões Teórico-Práticas. In L. Máximo-Esteves (Ed.), *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp. 76-90). Porto: Porto editora.

Medeiros, M. (2002). A investigação-ação-colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 169-192.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial M.E.

Neto, C. (1995) A criança, o espaço e o desenvolvimento motor. In C, Neto (Ed.). *Motricidade e Jogo na Infância* (pp. 99-11). SP: Editora Sprint.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (pp.141-149). Porto: Porto Editora.

Oliveira- Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (pp 61-108). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Freire de Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *O espaço e o tempo na pedagogia- em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.

Oliveira- Formosinho, J & Araújo, S. (2013). *A Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Freire de Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *O espaço e o tempo na pedagogia- em-participação* (pp.71-96). Porto: Porto editora.

Pinto, A. (2010). O envolvimento da criança em contexto de creche. *Cadernos de*

Educação de Infância, 91, 11-19.

Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: APM.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 5(42), 5-12.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Documentos:

Projeto curricular da sala de creche nº 2 (2015/2016)

Projeto curricular da sala vermelha (2016/2017)

Projeto pastoral da instituição Salesianos de Évora (2016/2017)

Legislação:

Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários, Dec. Lei nº 240/2001 de 30 de agosto



APÊNDICES

Apêndice A- Escala ITERS

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
I Mobiliário e sua disposição para crianças				
1 - Mobílias para cuidados de rotina (alimentação e sono, arrumação dos objectos pessoais da criança) Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Número suficiente de peças de mobiliário para as rotinas de bebé presente não tem berço próprio). - O mobiliário utilizado nos cuidados de rotina geralmente está em mau estado (Ex: cadeiras altas pouco estáveis, berços partidos, pintura lascada). 	<ul style="list-style-type: none"> - Número suficiente de peças de mobiliário para as rotinas em bom estado. - Os assentos para comer são confortáveis e têm apoios (Ex: local para pousar os pés, se necessário apoios laterais e nas costas, superfícies não escorregadias, uso de cinto de segurança se necessário) - Algum mobiliário adequado ao tamanho da criança (*) é utilizado com as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tudo do 3 mais: () - Algum mobiliário de adulto para utilizar nos cuidados de rotina. - Local para arrumação adequada dos objectos pessoais de cada bebé e criança. - Mobiliário adequado para cuidados individualizados dos bebés (Ex: cadeiras para bebé, em vez de mesas para comerem em grupo). - Mobiliário para os cuidados de rotina acessível e conveniente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tudo do 5 mais: - Mobiliário que permite um nível de independência apropriado para as crianças (Ex: as crianças usam cadeiras e mesas pequenas e camas quando estiverem preparadas). - Mobiliário de adulto confortável para utilizar em cuidados de rotina. - A maior parte do mobiliário utilizado com as crianças é adequado ao seu tamanho.
2 - Mobílias usadas nas actividades de aprendizagem (*) Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliário básico insuficiente para as actividades de aprendizagem. - Mobiliário em mau estado de conservação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliário básico para actividades de aprendizagem em número suficiente e em bom estado de conservação. - Mobiliário utilizado para as brincadeiras dos bebés e crianças durante a maior parte do dia. - É utilizado com as crianças algum mobiliário adequado ao seu tamanho. - O mobiliário é suficientemente robusto para suportar os pulos das crianças. () 	<ul style="list-style-type: none"> - Prateleiras baixas e abertas () habitualmente utilizadas, permitindo acesso dos bebés e crianças aos brinquedos seguros. - Prateleiras fechadas (**) utilizadas para guardar brinquedos que necessitam supervisão e brinquedos extra permitindo rotatividade de utilização. - Caixas robustas utilizadas para manter os brinquedos separados e organizados (Ex: recipiente para blocos, caixa robusta com guizos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Prateleiras abertas dispostas de forma a encorajar o uso independente pelos bebés e crianças (Ex: objectos mais pesados nas prateleiras mais baixas, brinquedos semelhantes guardados juntos). - Arrumação de brinquedos extra convenientemente organizada, permitindo acesso fácil ao prestador de cuidados. (). - A maior partes do mobiliário utilizado com as crianças é adequado ao seu tamanho.

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
I Mobiliário e sua disposição para crianças				
3 - Mobiliário para relaxamento e conforto Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Não é fornecido conforto para os bebés e crianças brincarem (*). (Ex: não há mobiliário adaptado, não há áreas de tapetes nem almofadas para brincar). 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante a brincadeira estão disponíveis mantas ou outros materiais confortáveis. - Brinquedos macios e fáceis de limpar acessíveis durante a maior parte do dia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma área especial confortável e acolhedora está sempre disponível (Ex: manta, almofadas, colchão macio e mobiliário adaptado). - As áreas confortáveis estão protegidas da brincadeira activa. - Há muitos brinquedos macios e fáceis de limpar, disponíveis a maior parte do dia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Área especial confortável e materiais confortáveis disponíveis em várias outras áreas (Ex: várias mantas macias, "cadeira almofadada" para apoiar as brincadeiras). - Quando apropriado os bebés que não andam são colocados na área confortável. - Estas áreas são utilizadas para ler, cantar e outras actividades calmas.
4 - Arranjo da sala Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço inadequado (*) utilizado tanto para rotinas como para brincar. - A disposição da sala torna impossível ver todos os bebés e crianças em todos os momentos () (Ex: mobiliário alto que esconde os bebés ou as crianças do prestador de cuidados; ou local de mudar as fraldas colocado de tal forma que o prestador de cuidados não vê as outras crianças enquanto está a mudar as fraldas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliário de rotina disposto de forma a fornecer espaço para brincar. - Áreas abertas para gatinhar, andar e brincar. - O arranjo da sala torna possível ver todos os bebés e crianças com um só olhar. - Há espaço suficiente para brincar de forma que os bebés e as crianças não estão amontoados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas de rotinas convenientemente arranjadas (Ex: berços com acessos fáceis, os acessórios para mudança de fraldas estão acessíveis, água quente disponível sempre que necessário, o chão onde se encontram as mesas de comer é fácil de limpar). - Áreas separadas para brincadeiras activas ou calmas (Ex: através de prateleiras baixas). - Os bebés têm espaço e materiais para explorar enquanto estão protegidos das crianças que se movimentam mais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tanto as áreas de rotina como as de brincar possibilitam uma variedade de experiências de aprendizagem (Ex: <i>Mobiles</i> sobre a mesa de mudar as fraldas são mudados frequentemente; muitos brinquedos apropriados às idades nas áreas de brincar). - Materiais com usos semelhantes são arrumados juntos, formando áreas de interesse (), com espaços apropriados à brincadeira (Ex: livros, brinquedos, música, brinquedos de puxar, de manipular, área de motricidade global). - A movimentação usual na sala não interfere com as actividades.

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
II. Cuidados pessoais de rotina				
7 - Refeições/refeições ligeiras	<ul style="list-style-type: none"> - O horário das refeições/ refeições ligeiras não tem em conta as necessidades individuais. - O serviço de alimentação (*) não é higiénico (Ex: o prestador de cuidados não lava as mãos antes de preparar a comida ou dar de comer; a mesma banca é utilizada para as refeições/refeições ligeiras e para mudar as fraldas). - O valor nutritivo da comida servida é questionável (II) ou não é apropriado à idade. - Os bebés não são pegados ao colo para serem alimentados com o biberão (II II). - Os bebés/crianças são colocados na cama com os biberões. 	<ul style="list-style-type: none"> - O horário das refeições/refeições ligeiras tem em conta as necessidades das crianças (Ex: existem planos individuais para os bebés; o almoço é dado às crianças quando estas têm fome). - Serviço de alimentação higiénico. - Os alimentos servidos nas refeições/ refeições ligeiras têm valor nutritivo equilibrado e são apropriados à idade. - Os bebés são segurados ao colo enquanto alimentados com o biberão. - Bebés/ crianças não são colocados na cama com o biberão. - Bebés e crianças que comem com as mãos têm as mãos lavadas. - Os bebés e crianças são encorajados, mas não forçados a comer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os bebés/ crianças são alimentados separadamente ou em pequenos grupos. - As refeições/ refeições ligeiras são relaxadas (Ex: o prestador de cuidados é paciente com as crianças que comem devagar, com a sujidade). - Bebés e crianças encorajados a comerem sozinhos. - As ementas são afixadas para os pais. - O prestador de cuidados fala com os bebés e as crianças e proporciona momentos sociais agradáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - O prestador de cuidados senta-se com os bebés/ as crianças e usa o tempo das refeições para os ajudar a aprender (Ex: nomeia alimentos, encoraja as crianças a falarem e a desenvolverem competências de autonomia). - O pessoal colabora com os pais no estabelecimento de bons hábitos alimentares (Ex: planeiam em conjunto a forma de ajudar a criança a deixar o biberão, coordenam a introdução de novos alimentos).
8 - Sesta	<ul style="list-style-type: none"> - O tempo e o espaço da sesta não são adequados aos bebés/ crianças (Ex: muito cedo ou muito tarde, área sobrelotada, sem ar fresco e pouco limpa). - Pouca ou nenhuma vigilância (Ex: os bebés e as crianças não são observados regularmente enquanto dormem). - Bebés/ crianças deixados no berço inadequadamente (Ex: mais de meia hora quando estão acordados e felizes ou mais de cinco minutos quando estão infelizes; berços utilizados para "time-out"). 	<ul style="list-style-type: none"> - A sesta é planeada de forma adequada a cada bebé/ criança. - Cada bebé/ criança tem berço próprio, colchão ou cama com lençóis lavados, cobertores, etc. - A roupa da cama não é utilizada por crianças diferentes sem antes ser lavada. - Berços ou colchões colocados de forma a evitar a propagação de germes. - O prestador de cuidados supervisiona e está alerta para lidar com os problemas. - Berços utilizados para dormir e não para brincar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sesta personalizada (Ex: berço ou colchão colocado no mesmo local, cobertor especial ou brinquedos para abraçar, bebés colocados na sua posição favorita de dormir, práticas familiares). - As crianças são facilmente incluídas em planos de grupo (Ex: local sossegado para crianças cansadas, para que comecem a sesta mais cedo). - Quando estão acordados e prontos para brincar, os bebés/ as crianças são retirados dos berços ou é-lhes permitido que saiam do colchão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os bebés/ as crianças são ajudados a relaxar (Ex: música suave, massagens nas costas). - Actividades sossegadas para os que acordam mais cedo e para os que não dormem a sesta.

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
II. Cuidados pessoais de rotina				
9 - Fraldas/hábitos de higiene	<ul style="list-style-type: none"> - As condições básicas sanitárias (*) não estão presentes (Ex: o prestador de cuidados não lava as mãos (II) depois de mudar as fraldas ou de as verificar; os potes não são desinfetados imediatamente após serem utilizados). - Problemas em responder adequadamente às necessidades de higiene (Ex: fraldas que não são mudadas vezes suficientes, crianças deixadas demasiado tempo na casa-de-banho, treino de controlo de esfínteres que começa muito cedo). - O prestador de cuidados castiga ou zanga-se quando ocorrem acidentes de aseio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estão presentes condições básicas saudáveis sanitárias de forma a evitar a propagação de germes (Ex: a área de mudança de fraldas é desinfetada ou a protecção do colchão é mudada após cada utilização, o autoclismo das casas de banho é puxado imediatamente após a utilização). - O prestador de cuidados lava as mãos adequadamente após cada muda de fralda, quando faz a sua verificação e depois de ajudar as crianças a irem à casa-de-banho. - Fraldas verificadas e mudadas sempre que necessário. - As mãos dos bebés/ crianças são lavadas depois de irem à casa-de-banho e, se necessário, após mudarem a fralda. - O prestador de cuidados lida com os acidentes de aseio de forma calma. 	<ul style="list-style-type: none"> - As fraldas são mudadas perto de um local com água quente. - Equipamento adaptado que promove a autonomia (Ex: degraus perto dos lavatórios, louças da casa-de-banho adequadas ao tamanho da criança). - O prestador de cuidados trabalha com os pais o treino do controlo de esfínteres da criança. - Há um tom agradável entre os adultos e a criança. - Em vez de "potes" (I I) são utilizadas louças adaptadas ao tamanho da criança ou assentos de sanita adaptados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os momentos de mudança de fraldas e idas à casa-de-banho são utilizados como tempo para falar e desenvolver uma relação calorosa com as crianças. - As mudanças de fraldas e idas à casa-de-banho são utilizadas para promover a autonomia em competências de higiene e de vestir (Ex: lavar as mãos, usar papel higiénico, abotoar-se). - Os pais são informados acerca da mudança de fraldas/ idas à casa-de-banho durante o dia (Ex: registo escrito disponível para bebés).
10 - Cuidados pessoais	<ul style="list-style-type: none"> - É prestada pouca atenção ao arranjo pessoal dos bebés/ crianças (Ex: não são lavadas as mãos e a cara; roupa húmida que não é mudada rapidamente). - A mesma toalha ou toalhete é utilizada por bebés/ crianças diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - As mãos dos bebés/ crianças são lavadas sempre que necessário (Ex: depois de mudarem fraldas ou irem à casa de banho, antes e depois das refeições, depois de brincadeiras sujas). - É utilizada uma toalha ou toalhete (de papel ou de tecido) para cada bebé/ criança. - Estão disponíveis roupas extra e o bebé/ a criança é mudada quando necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> - É dispensada atenção à aparência dos bebés e crianças (Ex: cara lavada, são limpas após brincadeiras sujas, cabelo penteado com pente próprio, uso de bibeis se necessário). - No arranjo pessoal é encorajada a autonomia, de acordo com as capacidades da criança (Ex: a criança coopera na mudança da roupa, é encorajada a lavar as próprias mãos). - As actividades de cuidados pessoais são tornadas mais agradáveis para o bebé/ a criança (Ex: o prestador de cuidados canta canções, lava a cara da criança suavemente e evita que esta chore). 	<ul style="list-style-type: none"> - Arranjo pessoal utilizado como experiência de aprendizagem (Ex: aprender os nomes das partes do corpo e das roupas, deixar a criança ver-se ao espelho). - Escovas de dentes individuais convenientemente arrumadas e utilizadas, por cada criança, pelo menos uma vez por dia. - Local acessível para as crianças lavarem as mãos (Ex: degraus perto dos lavatórios).

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
I. Mobiliário e sua disposição para crianças				
5 - Material exposto para as crianças	- Não há imagens ou outro material exposto.	- Estão expostas algumas figuras coloridas ou outro material (Ex: <i>mobiles</i> , fotografias). - Os conteúdos expostos não são assustadores para as crianças pequenas (Ex: não há bruxas, animais com caras assustadoras).	- Muitas fotografias e/ou imagens coloridas e simples expostas onde as possam ver facilmente e algumas ao seu alcance (Ex: na área das refeições, perto dos berços, no chão ou em locais baixos nas áreas de gatinhar). - <i>Mobiles</i> e/ou outros objectos coloridos suspensos para os bebés e crianças olharem. - O prestador de cuidados fala com os bebés e crianças sobre os materiais expostos (Ex: responde ao interesse da criança pela imagem: aponta para os materiais expostos).	- Rabiscos feitos pelas crianças expostos nas salas. - Fotografias dos bebés e das crianças do grupo, das suas famílias, animais de estimação ou outros rostos familiares expostos ao nível do olhar da criança. - Imagens protegidas para não serem rasgadas (Ex: revestidas com plástico transparente). - Imagens e <i>mobiles</i> mudados periodicamente.
6 - Chegada/Partida	- A chegada é muitas vezes negligenciada: a partida não é preparada. - Os pais são desencorajados a entrar na área utilizada para os cuidados dos bebés e crianças. - Os pais não têm contacto directo com o prestador de cuidados.	- Habitualmente o prestador de cuidados saúda o bebé/ criança e os pais e anuncia a partida. - É permitido aos pais entrarem na área utilizada para os cuidados dos bebés e crianças. - Pais e pessoal (*) partilham informação relativa à saúde e segurança dos bebés e crianças (Ex: dietas especiais, relato de acidentes).	- O prestador de cuidados saúda calorosamente cada bebé e criança e cada pai e prepara uma partida organizada e agradável (Ex: conversa à chegada, prepara as roupas para a partida). - Os pais trazem o bebé/ a criança para a área de cuidados como parte da rotina diária. - Problemas de separação abordados com sensibilidade. - Está disponível um registo escrito da alimentação diária, fraldas e sesta dos bebés para os pais verem.	- O pessoal usa o tempo de chegada e de partida como tempo de partilha de informação com os pais. - O pessoal dá aos pais informação específica acerca de como correu o dia (Ex: actividades de jogo, humor, novas competências).

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
IV. Actividades de Aprendizagem				
21 - Blocos (*)	- Não há materiais (I I) disponíveis para brincadeiras com blocos.	- Estão disponíveis blocos e acessórios adequados às idades. - Alguns blocos e acessórios acessíveis diariamente.	- Variedade de blocos e acessórios disponíveis diariamente, durante a maior parte do dia. - Blocos e acessórios separados pelo tipo. - Espaço para as crianças brincarem com blocos fora de locais de passagem, com uma superfície firme.	- Blocos que requerem a supervisão do prestador de cuidados são colocados à disposição pelo menos 3 vezes por semana para crianças mais velhas (Ex: conjuntos de blocos de encaixe, blocos mais pequenos do que cinco centímetros). - O prestador de cuidados fala com os bebés/ as crianças acerca das brincadeiras com blocos. - O prestador de cuidados faz brincadeiras simples de blocos com os bebés/ as crianças.
22 - Jogo do "faz-de-conta"(*)	- Não há materiais disponíveis para o jogo do "faz-de-conta".	- Estão acessíveis diariamente suficientes materiais para jogo de "faz-de-conta", para o número de crianças presente. - Materiais apropriados às idades (Ex: bolsas fáceis de abrir, chapéus, roupas curtas e fáceis de vestir, os colares não têm contas pequenas).	- Variedade de materiais para jogo de "faz-de-conta" acessíveis diariamente no interior. - Foco no que as crianças vêem na vida real (Ex: rotinas da casa, trabalho dos pais). - É utilizado algum mobiliário adequado ao tamanho das crianças (Ex: fogão pequeno, carrinho de bebé).	- Materiais acessíveis para as crianças utilizarem tanto no interior como no exterior. - Materiais bem organizados, para uso independente (Ex: pratos de brincar em caixas separadas ou em prateleiras em vez de numa caixa de brinquedos, roupa pendurada em cabides). - O prestador de cuidados brinca com os bebés/ as crianças ao "faz-de-conta" (Ex: fala com os bebés/ as crianças num telefone de brincar).

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
IV. Actividades de Aprendizagem				
23 - Jogos de água e areia (*) Inadequado	- Não estão disponíveis jogos de areia para as crianças com 24 meses ou mais velhas. - Não estão disponíveis jogos de água para crianças com 12 meses ou mais velhas.	- Pelo menos uma vez em cada duas semanas ao longo do ano são proporcionados alguns jogos de areia ou água, no interior ou no exterior (11). - Supervisão atenta nos jogos de água/areia. - Alguns brinquedos utilizados em jogos de água/areia.	- Jogos de areia ou água utilizados pelo menos uma vez por semana. - Variedade de brinquedos para jogos de água/areia.	- Jogos de água ou areia utilizados pelo menos 3 vezes por semana. - O prestador de cuidados fala com as crianças sobre texturas, seco/molhado; descreve as actividades das crianças.
24 - Consciência cultural Mínimo	- Todas as bonecas, livros e imagens visíveis são de uma só raça.	- Alguma evidência de variedade étnica e racial nos brinquedos (Ex: bonecas multirraciais ou multiculturais). - Alguma evidência de variedade étnica e racial nos livros e nas imagens.	- Consciência cultural evidenciada pela inclusão de numerosos livros e bonecas multirraciais para os bebés e crianças utilizarem. - Imagens ao nível do olhar dos bebés e crianças que mostrem pessoas de várias idades desde a infância até à velhice.	- Estão expostas imagens não sexistas de homens e mulheres, rapazes e raparigas envolvidos em trabalhos e com papéis de jogo idênticos. - Consciência cultural revelada em várias actividades (Ex: vários tipos de música, celebração de férias e costumes diferentes, são servidas refeições de várias etnias).
25 - Interação com pares Excelente	- Pouca ou nenhuma possibilidade de interacção apropriada à idade (Ex: bebés e crianças separadas em berços ou parques quando estão acordados). - Pouca ou nenhuma orientação, por parte do prestador de cuidados, no sentido de assegurar a interacção positiva entre os pares.	- É permitido aos bebés e às crianças movimentarem-se livremente de forma que se formem grupos naturais e que as interacções ocorram na maior parte do dia. - Os bebés que não se movem são retirados dos parques e berços para brincarem algum tempo junto dos outros com supervisão. - Habitualmente o prestador de cuidados lida com a interacção social negativa (Ex: para as crianças que mordem, batem, agarram ou que tiram os brinquedos dos outros).	- Habitualmente a interacção com os pares é positiva (Exos bebés observam e reagem aos outros; as crianças brincam lado a lado, com poucos conflitos). - O prestador de cuidados é um modelo de interacção social positiva (Ex: É meigo e afectuoso, demonstra contactos corporais suaves, ajuda as crianças a andarem à volta de bebés que não andam).	- O prestador de cuidados reforça as interacções sociais positivas (Ex: sorri e fala para os bebés que repararam noutras crianças, elogia a criança por ir buscar um brinquedo duplicado). - O prestador de cuidados salienta e fala sobre exemplos de interacção social positiva (Ex: ajuda as crianças a aperceberem-se da partilha, a darem a vez, a confortarem-se).

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
IV. Actividades de Aprendizagem				
19 - Arte (*) Bom	- Não há materiais (11) de arte disponíveis para serem utilizados pelas crianças.	- Material de desenho (11) utilizado pelo menos uma vez por semana. - Materiais adicionais de arte utilizados com crianças com mais de 18 meses, pelo menos uma vez por semana. - Todos os materiais utilizados são não-tóxicos e apropriados às idades das crianças. - É fornecida supervisão do prestador de cuidados para o uso apropriado dos materiais. - Não é exigido às crianças que participem: estão disponíveis actividades alternativas.	- Crianças com 12-18 meses usam algum material de arte três vezes por semana. - É fornecido às crianças com mais de 18 meses algum material de arte, diariamente. - Os trabalhos de arte das crianças estão expostos ao nível do seu olhar, na área das brincadeiras. - É encorajada a expressão individual.	- É fornecido às crianças com 12-18 meses material de arte, diariamente. - A limpeza é planeada de forma que as crianças possam ajudar. - O prestador de cuidados fala com as crianças acerca dos seus trabalhos de arte.
20 - Música e Movimento (*) Mínimo	- Nenhuma música disponível para os bebés/ as crianças. OU - Música de fundo muito alta, que interfere com o decorrer das actividades.	- Alguma actividade musical feita com o prestador de cuidados pelo menos três vezes por semana (Ex: música para dançar, o prestador de cuidados canta com as crianças). - Não é exigido aos bebés/ crianças que participem: estão disponíveis actividades alternativas. - Alguns brinquedos sonoros acessíveis diariamente para brincadeira livre (Ex: guizos, caixa de música, xilofone, sinos).	- O prestador de cuidados canta informalmente com as crianças todos os dias. - Outras actividades musicais feitas diariamente com os adultos (Ex: discos, danças, instrumentos musicais). - Estão disponíveis diariamente muitos brinquedos musicais e outros que provocam ruído. - Crianças encorajadas a dançar, bater palmas ou cantar.	- Diferentes tipos de música utilizados regularmente (Ex: músicas de crianças, clássicas, populares). - Rotatividade dos brinquedos musicais para proporcionar variedade.

Apêndice B- Primeira avaliação do Perfil de Implementação do MEM

PERFIL DE UTILIZAÇÃO

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

1 – ainda não utilizo

3 – utilizo com frequência

2 – utilizo às vezes

4 – utilizo sempre

	OBS. (a,b,c.)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
CENÁRIO PEDAGÓGICO				
Áreas de Trabalho				
Biblioteca / centro de documentação		2		
Oficina de escrita e reprodução		3		
Laboratório de ciências e matemática		2		
Oficina de construções e carpintaria		1		
Ateliê de artes plásticas		4		
Área de dramatização		4		
Área Polivalente		4		
Rotina diária e semanal				
Acolhimento em conselho e planificação		4		
Tempo de actividades e Projectos		3		
Comunicações		4		
Trabalho curricular participado pelo grupo / Animação cultural		3		
Avaliação em Conselho		4		
Instrumentos de Pilotagem				
Diário		4		
Mapa de actividades		2		
Mapa de presenças		4		
Mapa de tarefas		1		
Inventários		4		
Lista de projectos		3		
Registo : “Quero mostrar, contar ou escrever” -		1		

Plano do dia		1		
--------------	--	---	--	--

Apêndice C- Segunda avaliação do perfil de implementação do MEM

PERFIL DE UTILIZAÇÃO

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

1 – ainda não utilizo
2 – utilizo às vezes

3 – utilizo com frequência
4 – utilizo sempre

	OBS. (a,b,c,..)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
CENÁRIO PEDAGÓGICO				
Áreas de Trabalho				
Biblioteca / centro de documentação		2	-	2
Oficina de escrita e reprodução		3	-	3
Laboratório de ciências e matemática		2	-	4
Oficina de construções e carpintaria		1	-	1
Ateliê de artes plásticas		4	-	4
Área de dramatização		4	-	4
Área Polivalente		4	-	4
Rotina diária e semanal				
Acolhimento em conselho e planificação		4	-	4
Tempo de actividades e Projectos		3	-	4
Comunicações		4	-	4
Trabalho curricular participado pelo grupo / Animação cultural		3	-	4
Avaliação em Conselho		4	-	4
Instrumentos de Pilotagem				
Diário		4	-	4
Mapa de actividades		2	-	4
Mapa de presenças		4	-	4
Mapa de tarefas		1	-	4
Inventários		4	-	4
Lista de projectos		3	-	4
Registo : “Quero mostrar, contar ou escrever” -		1	-	1



Plano do dia		1	-	1
--------------	--	---	---	---